درجةُ توظيفِ مُعلمي المرحلة الاساسية العُليا لمنشطاتِ إستراتيجياتِ الإدراك في التدريس من خلالِ الصّفوفِ الإفتراضيةِ

The Degree of Employing the of Cognitive Strategies Stimulants in Teaching Through Virtual Classes by Teachers of the Upper Basic from their Perspective

نضال فايز عبد الغفور
أستاذ مشارك/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Nedal Fayez Abdelghafoor
Associate Professor\ Al-Quds Open University\ Palestine
nabdelghafoor@qou.edu

تاريخ الاستلام: 18/ 3/ 2022م، **تاريخ القبول:** 26/ 7/ 2022م.
Received: 18/ 3/ 2022, **Accepted:** 26/ 7/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-040-008
E-ISSN: 2307-4655
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفتْ الدِّراسةُ إلى تحديد درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات استراتيجيات الادراك في التدريس، من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نَظرهم، وقد إعتمدتْ المنهج الوصفي التحليلي.ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثُ بتوزيع إستبانة على عينة حجمها (294) معلماً ومعلمةً.وقدْ بيّنتْ نتائجُ الدّراسةُ:

– أنّ إستجابات أفراد العينة على مستوى الاداة جاءتْ بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي قدرُه (3.40) ، وجاءتْ بدرجة كبيرة ايضاً على مستوى المجالين الأول والثاني، (مجال منشطات استراتيجيات الادراك القبلية ومجال منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعلم) ، حيثَ بلغَ متوسطُهما الحسابي على التوالي (3.48) و (3.44) ، أما المجال الثالث (مجال منشطات استراتيجيات الادراك البعدية) فقد جاءَ بدرجة تقدير متوسطة، حيث بلغَ متوسطه الحسابي (3.295) .

– عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغير الجنس على مستوى كل منَ الاداة ومجالاتها الثلاثة.

– أنَّ هناك فروقًا ذاتَ دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي على مستوى كل منَ الاداة و مجالاتها، وقد جاءتْ هذه الفروقُ لصالح المعلمين ممّنْ يحملونَ درجات علمية أعلى من بكالوريوس

– أنَّ هناك فروقًا ذاتَ دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة على مستوى الاداة ككلْ ومجالاتها، ولصالح المعلمين ممنَ خبرتُهم أكثر من 10 سنوات، ومن 5 – 10 سنوات.

في ضَوْء هذه النتائج تقدّمَ الباحثُ بمجموعة منَ التَّوصيات حيثُ اكّدتْ على أهمية استخدام منشطات الإدراك، في التدريس، منَ خلال الصفوف الافتراضية.

الكلمات المفتاحية: توظيف، منشطات، استراتيجيات الادراك، التدريس، الصفوف الافتراضية

Abstract:

The study aimed to investigate the degree of employing cognitive strategies stimulants in teaching through virtual classes by teachers of the upper basic stage. The study adopted the descriptive analytical method. The researcher implemented an questionnaire on a sample of 294 teachers.

The results showed:

- The responses of the teachers at the level of the tool and the first and second domains (the tribal cognition strategies stimuli domain, and the cognitive strategies stimuli domain during learning) came in large degree, with an average of 3.40, 3.48, 3.44 respectively.As for the third domain (the domain of stimuli of dimensional cognition strategies) came with a medium degree, with an arithmetic average of 3.295.

- There were no statistically significant differences due to the sex variable at the level of the tools and its three domains.

- There were statistically significant differences due to the educational qualification at the level of the tool and its three domains, in favor of teachers who hold higher academic degrees .

- There were differences due to the years of experience at the level of the tool and its three fields, which came in favor of teachers with more than 10 years of experience, and 510- years.

***Keywords**: Employment, stimulants, cognition strategies, teaching, virtual classes.*

المقدمة:

بَعدَ إنتشارِ الإنترنت في عصرنا الحالي، بصيغ واشكال وادوات مختلفة، فإنهُ لمْ يَعُدْ حكراً على فئة او نخبة او جيل بل أصبح في مُتناول الجميع، بصرف النظر عن أية اعتبارات، وعليه يُفترض أنّ المعلمين والمتعلمين أصبحوا على حد سواء على دراية جيدة باستخدامه (الهواتف الذكية والمراسلة واستخدام الإنترنت) ، بمعنى أنّ إستخدامه وتوظيفه في التعليم أصبحَ أمراً– لن نغالي– ان قُلنا أنه بسيطًا، وبخاصة أنّ حلول التعلم الإلكتروني وأدواته أصبحت متاحة للجميع.

هذا ويشملْ مُصطلحُ التعلم الإلكتروني معاني أكثر بكثير من معاني التعلم عبر الإنترنت، والتعلم الافتراضي، والتعلم الموزع، والتعلم الشبكي أو القائم على الويب، بل يتضمن جميع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الأفراد، أو المجموعات التي تعمل عبر الإنترنت أو دون اتصال بالإنترنت، وبشكل متزامن أو غير متزامن وعبر أجهزة الكمبيوتر المتصلة بالشبكة، أو المستقلة والأجهزة الإلكترونية الأخرى.(A.Pauline Chitra, M.Antoney Raj 2018,)

ويرى سانغريت وآخرون أنّ هناكَ أربع فئات عامة من تعريفات التعلم الإلكتروني، تعتمدُ الفئة الاولى على التكنولوجيا، إستخدام التكنَولوجيا لتقديم برامج التعلم والتدريب، والفئة الثانية، موجهة نحو نظام التسليم، تقديم برنامج التعلم أو التدريب أو التعليم بالوسائل الإلكترونية، أما الثالثة فهي موجهة نحو الإتصال: التعلم الذي يتم تسهيله عن طريق استخدام الأدوات الرقمية، والمحتوى الذي يتضمن شكلاً من أشكال التفاعل، الذي قد يشمل التفاعل عبر الإنترنت بين المتعلم ومعلمه أو أقرانه؛ وفيما يخصّ الفئة الأخيرة فتتمثل بنموذج تعليمي المنحى، تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات المستخدمة لدعم الطلاب، بهدف تحسين تعلمهم.(Sangrà, A, etal.2012, 145–159)

أما رودريغيز وآخرون، فيُعرّفُ التعلم الإلكتروني كنظام مبتكر قائم على الويب يعتمد على التقنيات الرقمية والأشكال الأخرى من الموادِ التعليمية التي يتمثل هدفُها الأساسي في تزويد الطلاب ببيئة تعليمية مخصصة تُركزُ على المتعلم، وتتصفُ بأنها مُنفتحة ومُمتعة وتفاعلية تدعم عمليات التعلم وتعززها (Rodrigues, H.etal2019,136, 87–98.)

ومنهمْ مَنْ يَرى أنّ التعلم الإلكتروني هوَ "التعلم المدعوم

بالأدواتِ والوسائطِ الإلكترونيةِ الرقمية (Hoppe HU, Joiner R, Milrad M, et al.(2003) 255–259)

ويَرى عبد العزيز (30: 2008) » أنّهُ أحد أشكال التعليم عن بعد Distance Learning التي تعتمدُ على إمكانياتِ وأدوات شبكة المعلومات الدولية والانترنت والحاسبات الآلية في دراسةِ محتوى تعليمي محدد عن طريقِ التفاعلِ المستمر مع المعلم الميسر والمتعلم والمحتوى"

أمّا عبد الحميد (2010) .فيُعرّفُه بأنهُ هوَ ذلكَ النوع من التعليم الذي يعتمدُ على إستخدام الوسائط الالكترونية في تحقيقِ الأهدافِ التربوية وتوصيل المحتوى التعليمي إلى المتعلمين دونَ إعتبارَ للحواجز الزمانية والمكانية، وقد تتمثل تلك الوسائط الالكترونية الحديثة بالكمبيوتر وأجهزة الاستقبال من الأقمار الصناعية...أو من خلال شبكات الكمبيوتر المتمثلة في الانترنت وما أفرزته من وسائط أخرى مثل المواقع التعليمية والمكتبات الالكترونية، (عبد الحميد،عبد العزيز طلبه،16: 2010) .

ويُعرّفُه (سالم 2004م) بأنّه" منظومةٌ تعليميةٌ، لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت، وفي أي مكان، بإستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الإنترنت، القنوات المحلية، البريد الإلكتروني، الأقراص الممغنطة، أجهزة الحاسوب..الخ) لتوفير بيئة تعليمية تعلُمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد، دون الالتزامَ بمكان مُحدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم ".

هذا، ويتخذُ التعليم الالكتروني عدة أشكالٍ، تتمثل بما يلي: (ال عبد الكريم، 2019، ص115) :

♦ أولا: التعلم المُتمركز حولَ المتعلم، ويقومُ على النشاط الذاتي للمتعلم ويحرصُ على تقديم تعلم يتوافق مع قدراته، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويهتمُ بتحليلِ الخبرات السابقة للمتعلم ومعرفة أفضل سُبل عرض المحتوى وتقديم أنشطه متنوعة. ويتطلبُ هذا الشكلُ إتقان المتعلمين لقواعد وأدوات الاتصال، والتكيف بفعالية مع متطلبات العمل، في بيئة التعليم الإلكتروني.

♦ ثانيا: التعلم المتمركز حول المعرفة، ويسعى إلى خلق بيئة معرفية يستطيع المتعلم التكيف معها موظفاً كافةَ ما يتيحهُ هذا النمط التعليميّ من إمكانية (البحث–الحفظ–التنظيم–الاسترجاع) للمعرفة، إضافةً الى إمكانية التعديل أو إعادة التمثيل للمعرفة بحيث تتلاءم مع البنية المعرفية للمتعلم.

♦ ثالثا: التعلمُ المتمركز حولَ أساليبِ التواصل، ويتوقف هذا الشكل على مبدأ الآنية أو عدم الآنية في التواصل، وهو نوعان هما: التواصل المتزامن) تواصل المعلم والمتعلم في نفس الوقت) والتواصل اللامتزامن (تواصل المعلم والمتعلم في أوقات مختلفة)

♦ رابعاً: التعلمُ المُتمركز حول أساليبِ العرض، تتعدد وتتنوع أساليب عرض المحتوى في التعليم الالكتروني مستغلة في ذلك جميع إمكانيات ملتي ميديا الكمبيوتر في العرض مع فنيات العرض من خلال صفحات الويب، حيث يُمكن للمتعلم تَلقّى المعرفة في صورة (نصوص فائقة ،وعروض تقديمية متنوعة ،ووسائط متعددة وفائقة) وإستخدام بيئات تعليمية قائمة على استخدام أساليب ملاحية متنوعة وتعدد أشكال التغذية المرتدة، وسهولة الحصول على المساعدة، أثناء التعلم.

أمّا أنماط التعليم الالكتروني فيُمكن تحديدها بنمطين رئيسين وهما: (سالم، 2004م، 284)

▪ التعليم الإلكتروني المباشر (المتزامن) ، ويعني أسلوب وتقنيات التعليم المعتمدة على الشبكة العالمية للمعلومات لتوصيل وتبادل الدروس ومواضيع الأبحاث بين المتعلم والمعلم في الوقت ففسه الفعلي لتدريس المادة مثل المحادثة الفورية (Reaal-class-room) ، كالتعليم الافتراضي عن بعد الذي يتجاوز التعلم التقليدي ويُكسب المُتعلم الخبرة من الاتصال المتبادل بينه وبين معلمه عن طريقِ الشبكة.

▪ التعليم الإلكتروني غير المباشر (غير المتزامن) ، وفيه يحصل المتعلم على دورات أو حصص، وفق برنامج دراسي مخطط ينتقي فيه الأوقات، والأماكن التي تتناسب مع ظروفه عن طريق توظيف بعض أساليب التعليم الإلكتروني، مثل البريد وأشرطة الفيديو ويعتمد هذا التعليم على الوقت الذي يقضيه المتعلم للوصل إلى المهارات التي يهدف إليها الدرس.

هذا ولقد شهدتْ أنظمةُ وأنماط التعليم الالكتروني طفرات، أسهمت في خلق بيئات تعليمية أكثر تفاعلية وظهور العديد من التطبيقات التعليمية التعلمية التي تستخدم هذه التقنيات التفاعلية، ومن أهم هذه التطبيقات، هو تقنية خدمة الصفوف الافتراضية التي تهتم ببيئة تفاعلية متزامنة تُحاكي الصفّ التقليدي ولكن تتم من خلال الانترنت.من حيث توفر لوح افتراضي، تُعرض عليه المادة العلمية من خلال الشرائح، وميكروفون، لإجراء النقاش، ونافذة للمحادثة الكتابية، وتبادل الملفات بشتى أنواعها، وتوفر أيضاً آلية للتجوال من خلال الصف ثمّ إلى الشبكة العالمية، حيث أنّ التعليم الالكتروني عبر الصفوف الافتراضية ذو تأثير إيجابي على العملية التعليمية وعلى أداء الطلبة من الناحية الأكاديمية.(الأسطل، 2013، ص36)

ويشيرُ خان (2005) الى أنّ التعليم الافتراضي هو تعلمٌ قائمٌ على الوسائل الإلكترونية ولكن بدون مباني تعليمية حقيقية، أو مكاتب لأعضاء هيئة التدريس، ويُعرّفُه على أنّه مجموعة عمليات مرتبطة بنقل وتوصيل مختلف أنواع المعرفة، والعلوم والمقررات والبرامج إلى الدارسين في مختلف أنحاء العالم، باستخدام تقنية المعلومات.ويشملُ ذلك شبكات الإنترنت والإنترانت والأقراص المدمجة، وعقد المؤتمرات عن بعد.(خان، 2005، ص 18)

أما الصّفوف الافتراضية فيُعرّفُها (العمري، 2016، ص35) بانها تقنية تعتمد بالدرجة الأولى على اجتماع المدرس الجامعي والطلبة، في أوقات مختلفة أو في نفس الوقت عن طريق الانترنت: لقراءة الدرس، وإنجاز المهمات، وأداء الواجبات، من خلال عدد من الأدوات، المشتملة على المحادثات النصية، والسبورة الإلكترونية، والتفاعل الصوتي، بالإضافة إلى الإدارة التعليمية، التي تضمن تقديم فصول افتراضية، غير متزامنة تتيح التعلم الذاتي والتفاعل المباشر مع المحتوى، أو فصول افتراضية تزامنية تشبه إلى حد ما الفصول التقليدية من حيث الأنشطة التي يقوم بها المعلم والطلبة معا في وقت واحد، او بشكل متزامن.

ويمكن تعريفها أيضا، بأنها جلساتٌ عبر الإنترنت، يمكن للطلاب والمعلم من خلالها التواصل باستخدام أدوات الصوت، والفيديو والمحادثة واللوحة البيضاء، وتتيحُ لهم مرافق مثل مشاركة التطبيقات والاقتراع والجلسات الجانبية والاختبارات. وتسمحُ للمعلم والطلاب بالمشاركة في الدروس، والمناقشات في الوقت الفعلي، بحيث يمكن للطلاب طرح الأسئلة والرسم على السبورة، والمشاركة في جلسات جانبية.وبعبارة أخرى يُمكن القول أنّ كل ما يُمكن القيام به في الفصل الدراسي الحقيقي يمكن القيام به في الفصل الدراسي الافتراضي.علاوة على ذلك، يمكن تسجيل جلسة الفصل بأكملها وإتاحتها للمراجعة فيما بعد.) (Schlusmans etal, 2009

أو هي بيئةٌ تعليميةٌ عبر الإنترنت تحتوي على جميع موادِ الدورة التدريبية او التعليمية، وتُوفرُ نفس الفرص لعملية التَدريس والتعلم، خارجَ الحدود المادية لجُدران الفصول الدراسية التقليدية. (Subramaniam, & Kandasamy, 2011)

ويُعرّفُ (باركر ومارتن، 2010) الفصولُ الدراسية الافتراضية بأنها بيئات عبر الإنترنت تُمكّنُ الطلاب والمدرسين من التّواصلِ بشكل متزامن، عن طريقِ الصوتِ والفيديو والدردشة النصية واللوحة البيضاء التفاعلية ومشاركة التطبيقات والاقتراع الفوري وغيرها من الميزات، كما لو كانوا في فصل دراسي حقيقي. (Parker & Martin,2010)

وَيَرى (شولو وآخرون، 2007) أنّ الفصل الدراسي الافتراضي يشبهُ الفصل الدراسي المادي حيث يسمح كلاهُما بالتعليقات الفورية، دعم الإجماع واتخاذ القرار في الأنشطة الجماعية وتوضيح المعلومات في الوقتِ المناسب، وتوفير سرعة في التوجيه والانضباط في التعلم، وتشجيع تنمية التماسك الجماعي، والشعور بالانتماء للمجموعة.(Schullo, et al, 2007)

كما ويُمكنُ تعريفُها، بأنها تقنيةٌ عبر الإنترنت تقومُ على خلقِ بيئة تعليمية شبيهة ببيئة الصف العادية، ويُمكن من خلالها أنّ يقومَ المعلمُ، بتقديم المحاضرة بالصوت والصورة والكتابة، كما يمكنُه عرض مقاطع مصورة أو مسموعة للطلبة، وتتميز بيئةُ الصف الإفتراضي بتفاعلية عالية بين المعلم والمتعلم.(الأسطل، 2013، ص8)

من التعريفات السابقة، يُلاحظُ أنّها أجمعتْ على أنّ الصف الافتراضي وبصرف النظر عن تعدد مسمياته (الكتروني، او افتراضي او تخيلي..) هو عبارة عن تقنية تعليمية تعلمية عبر الإنترنت، توفرُ بيئة صفية تعليمية تعلمية تفاعلية، تُشبهُ الى حد كبير ما يوفرُه الفصلُ الدراسي العادي، وتتيحُ للمعلمين والمتعلمين تنفيذ اللقاءات وإجراء المناقشات وتنفيذ الأنشطة المنهجية واللامنهجية، بنفس جودة وكفاءة غرفة الصف العادية.

هذا ويتميزُ الصفّ الإفتراضي عن الفصول التقليدية بالعديد من الميزات والخصائص، لعلّ أبرزها: (العمري، 2017، ص36)

- خاصية الحوار المباشر عن طريق الكتابة، واستخدام الصورة، والصوت.
- إشتراك المعلم والطلبة في التطبيقات والبرامج، وإمكانية ارسال الملفات، وتبادلها مباشرة بين المعلم وطلابه.
- إمكانية توجيه الأسئلة المكتوبة والتصويت عليها، فالطالب يستطيع أن يتواصل ويبدي رأيه، عبر ميكروفون جهاز الكمبيوتر الخاص به.
- إتاحة الفرصة لدخول الطالب وخروجه من الفصل الافتراضي، كما أنّ باستطاعته الطباعة، والحديث متى شاء.
- قدرةُ المعلم على متابعة نشاطات الطلبة، مجتمعين، أو متفوقين، في نفس الوقت.
- فرصة تقديم عروض تقديمية، وإمكانية عرض أفلام تعليمية.
- تسجيل المحاضرة الكتابية والصوتية، لإعادة متابعتها بطريقة غير تزامنية في وقت آخر.
- توفير كافة وسائل التفاعل الحي بين المتعلم والمعلم.

وبالإنتقال للحديث عن منشطات الادراك، فيُشار إلى أنّ التدريس الجيد هو التدريس الذي يساعد المتعلم على تكوين مجموعة من استراتيجيات الإدراك الفعالة التي تشير إلى طريقة المتعلم في التعامل مع المعلومات من حيث أسلوبه في التفكير وطريقته في التذكر والفهم وهي ترتبطُ بالحكم على الأشياء كما انّ التعامل مع المعلومات يعتمدُ على صيغ كثيرة، منها تصنيف المعلومات، وتحليلها وتركيبها، وتخزينها واستدعائها عند الضرورة، وهذه العمليات التي يمارسها المتعلم من خلال المواقف التعليمية، أو تفاعله اليومي تُسهمُ بدور واضح في نموه العقلي، وتوضيح مداركه ومهارته الفكرية، التي تمثل أدوات أساسية في التفكير الفعال حتى يكون الطالب ناجحا في مدرسته أو مهنته أو في حياته، و يعتمد ذلك على اكتسابه وإلمامه وتطبيقه مهارات معرفية أساسية هامة مثل التذكر والمقارنة والتصنيف والاستنتاج والتعميم والتحليل والتقويم والتجريب، ومع أنّ هذه المهارات فطرية مُتأصلة لدى الطلبة إلّا إنّ الحاجة لتفعيلها وتطبيقها يجعلُ من الضروري التركيز عليها خلال عملية التدريس من جانب المدرسين.(عبد الرضا وتكي، 2015، ص2)

وقد أصبحَ علماءُ النفس والتربية في عصرنا الحالي الذي تتفجر فيه المعلومات يوماً بعد يوم، وتزداد اتساعاً وتنوعاً، يُركزون على الأساليب والوسائل الإدراكية التي يستخدمها المدرس لتنمية مهارات الطلبة العقلية وتعليمه كيف يحصل على المعلومات وكيف يعالجها، وكيف يُنمي أساليب تفكيره، اهتماما خاصا.(صخي، 2010، ص8)

ويمكن القول أنّ المنشطات الإدراكية تعدُ من أهمّ ما يجبُ أن يستخدمه المعلمُ، بغية توسيع وإغناء المناهج الدراسية، من حيث النوع وليسَ الكم عن طريق إحداث تغيير في بيئة التعلّم وخاصة طرائق التدريس والاجراءات التعليمية، التي يستخدمها لتحقيق الاهداف المرسومة على اكمل وجه.(عبيدات، ابو السميد، 2013، ص33) .

هذا وتعرفُ المنشطةُ بأنها ما تقومُ به ذاكرةُ المُتعلم من عمليات، تؤدي به إلى الفهم، والتبصر والرؤيا ومن ثم الإسترجاع والتذكر، ومن هذه العمليات التفسير، والتحليل والتلخيص، والتخيل والاستنتاج والربط والتجمع والتكرار والتقويم وغيرها، وتُستعمل لاستثارة عملية عقلية واحدة، وتختلفُ المنشطات العقلية تبعاً

للمتغيراتِ التي تتعامل معها خلال عمليتي التعلم والتعليم ومن هذه المتغيرات: (خصائص الفرد المتعلم، وخصائص المحتوى التعليمي، مستوى الهدف التعليمي) ويُمكنُ القول إن اشتقاق المنشطات العقلية ينبثق من مصدرين هما المدرس والمتعلم.(أبو حليل، 2016، ص9)

ويمكنُ تعريفُ المنشطات الادراكية أيضاً بأنها أنماطٌ سلوكيةٌ وعملياتُ تفكير يستخدمها المتعلمون إلى أنّ يصلوا الى افكارٍ أو موضوعاتٍ من خلالِ معالجاتٍ لمشكلاتِ التعلم.(جابر، 1999، ص325) .

كما ويمكنُ تعريفُها بأنّها العمليات العقلية التي يُوظفها المُتعلم بُغية الفَهم والتعلم، وأنّ هذهِ الاستراتيجيات تحتاجُ إلى منشطاتٍ عقلية لإستثارتها، وأنّ المنشطات العقلية هي تلكَ الوسائل الادراكيةُ التي تحثُ المتعلم على توظيفِ العملية العقلية المناسبةِ في أثناء تعلمه.(العفون، وجليل، 2013، ص32)

أو هيَ الوسائلُ التي تحثُ الطلاب على توظيف العملية العقلية المناسبة في أثناءِ تعلمهم، أو تتركُ لهم الحرية في توظيفِ ما يشاؤون من عملياتٍ عقلية تؤدي بهم إلى الاستيعاب ومن ثمّ إلى التعلم.(دروزه، 2004، 140)

ويرى (الفتلاوي وهراط، 2014) أنّ المنشطاتِ العقلية هي، الأساليبُ التي يوظفها الطلاب حيث من شأنها أن تساعدهم على التفاعلِ مع المادةِ المقروءةِ وفهمها واستيعابها بتوجيه من المدرس أو يقدمها المدرس جاهزة عبر المواقف التعليمية–التعلمية.أمّا (العتوم، 2004، ص 94) فيُعرّفُها بأنها: "العمليةُ التي يتمُ من طريقها التعرّف على المثيرات الحسّية القادمة من الحواسِ وتنظيمها وفهمها.

مما سبقَ يمكن القولُ: أنّ منشطات استراتيجيات الإدراك عبارة عن ممارسات وأنشطة ووسائل ادراكية معينة، من شأنها حثّ المتعلم على توظيف العملية العقلية المناسبة أثناء تعلمه، واستثارة ذاكرته (المتعلم) وتنشيطُها لإدخال المعلومات إليها و مساعدته على معالجتها وتنسيقها وبرمجتها، وعلى إسترجاعها وتوظيفها والاستفادة منها عند حاجته لذلك، وهذه الممارسات والأنشطة قد يقوم بها الطالب اوالمدرس أو كلاهما.

وفيما يخصُ أنواعُ منشطات الادراك التي بإمكان المُعلم استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية التعلمية، فقد أشارت الأدبيات الى الكثير من المنشطات، لعلّ أبرزُها: ((الشمري 2014م: ص 34–29) (دروزة، 2004: 160) (دروزة، 2007: 59، 224) (عطية، 2010: 113) (العفون، وقحطان، 2010: 81) ، (صندقلي، 2009: 218) .(عبد الباري، 2010: 371) .(الفتلاوي وهراط، 2014، 259) ، العزاوي (2017) ، (رندة برغش، 2020) ، ططية (2006) فهمي،) ٢٠٠٣) ، (Q.E.D Foundation (2021، Brit-ish Council ,2005) ، (Jordan ,2009) ، Blocki & et (Kang, Ace & Casem, 2017 ، (2016)) وَوُجدَ انّ هذهِ الادبيات تناولتْ العديد من منشطاتِ الإدراك، وبتجميعها خرجَ الباحثُ بمجموعةٍ من المنشطات، **فيما يلي عرضٌ لها مقرونة بتوضيحٍ وتعريفٍ موجز بكلّ واحدة:**

1. الأسئلةُ التعليمية: هي جمل استفهامية تحث المتعلم على البحث في ذاكرته عن المعلومات المخزونة المتعلمة، ثم استرجاعها بهدف الإجابة عن السؤال المطروح، أو حل المشكلة المعروضة.

2. الأهدافُ التعليمية: هي سلوكيات أو مهارات أو قدرات يتوقع من المتعلم أن يظهرها بعد عملية التعلم والأهداف قد تكون عامة شاملة تتحقق في مدة زمنية طويلة كفصل دراسي أو سنة أكاديمية، أو سلوكية خاصة تتحقق في مدة قصيرة كحصة دراسية.

3. إعادةُ الصّياغة: هي إعادة المادة المدروسة بلغة المتعلم الخاصة، وهي تعكس مدى فهمه واستيعابه لما يقرأ ويتعلم.

4. التشبيهاتُ: هي المقارنة بين موضوعين دراسيين متساويين في مستوى العمومية أحدهما مألوف للمتعلم والآخر غير مألوف، بغية أن يصبح الموضوع غير المألوف مألوفاً.والمقارنة قد تكون بالشكل الخارجي أو الوظيفية أو البناء والتركيب.

5. التعليماتُ: هي جمل ارشادية توجه المتعلم إلى كيفية العمل وحل المشكلة والسير في عملية التعلم، وغالباً ما تعرض بشكل نقاط أو خطوات.

6. المنظماتُ المتقدمة/ المقدمات: عبارة عن مادة تمهيدية ومعلومات أساسية تعرض على المتعلم في بداية تدريس موضوع معين أو وحدة دراسية كاملة، وهذه المنظمات تكون عامة وشاملة وبالتالي يمكن من خلالها احتواء مفاهيم المادة التعليمية وحقائقها المهمة، وتهدف إلى تزويد المتعلم بركيزة معرفية عامة يعتمد عليها في تكوين المفاهيم وكذلك مساعدته على استدعاء المعلومات السابقة، وتوظيفها لاستقبال التعلم الجديد.

7. الجملُ والعناوين: هي كلمات موجزة تعبر عن فكرة أو مفهوم أو مبدأ أو إجراء عام متعلم، وتعطي فكرة جوهرية عنه، وهي وسيلة لتنظيم المحتوى التعليمي وسميت بالمعينات التنظيمية

8. التلخيصاتُ: هي عرض موجز لأهم الأفكار والمعلومات التي وردت في النص المدروس، بإعطاء تعريفات عامة لهذه الأفكار وايراد الحقائق المتعلقة بها.

9. التركيباتُ: هي منظومة موجزة من المعلومات توضح العلاقات الداخلية بين أفكار النص المدروس أو العلاقات الخارجية مع أفكار أخرى خارجة عنها وذات علاقة بها، وتوضح العلاقات العامة الرئيسية أولاً، ثم الأقل عمومية فالأقل.

10. الخطوطُ تحت الأفكار المهمة: وهي علامات مستقيمة تخطط بها الأفكار التي يعتقد المتعلم أنها مهمة ورئيسية في تعلم المادة المدروسة، من خلال التفريق بين العبارات المهمة وغير المهمة.

11. الملاحظات الصفية: جمل موجزة تنسج من محتوى المادة المدروسة مضافا إليها معرفة المتعلم نفسه

12. القصصُ التعليمية: هي قصص تصُمم لتوجيه وضبط وإكساب المتعلمين سلوكيات ومفاهيم محددة في موضوع التعلم.

13. وسائل تدعيم الذاكرة: وهي عبارة عن صور او كلمات او حروف وكلمات أو صور يمثل كل صورة منها كلمة او فكرة مهمة أو مصطلح يراد تعلمه.

14. استراتيجيةُ التعلم الفراغية: وهي عبارة عن الافكار الرئيسية والمعلومات التي ترد في النص المدروس ومعرفة كيف

يتم ربط العلاقات وبين هذه الافكارباستخدام الاسهم بعد ان تنظم بصيغةجداول وخرائط تبدأبالفكرة العموميةالاعلى إلى الفكرةالتي اقل منها

15.رؤوسُ الاقلام والخطوط: وتتعلق بتحديد العلاقات بين المفاهيم وتنظيمها بشكل يعكس الافكارالعامة المجردة ثم الانتقال إلى الافكارالفرعية المحسوسة الاقل عمومية التي وردت في الموضوع الدراسي

16.الصورُ الذهنية والتخيلات: وهي عبارة عن تصور لمفهوم اوحقيقة اوتخيل فكرة معينة اومبدأ اوإجراء بهدف رؤية هذه المعلومات بشكل أوضح وأغنى والوقوف على دقائقها، وتساعد هذه المنشطة على تحسين عمليتي التذكر والاستيعاب القرائي

17.الصورُ الحسية: وهي عبارة عن صورة أو شكل توضيحي منظور يزود الطالب بالمعلومات والحقائق عن موقف ما، وهي تختلف عن الصور الذهنية والتخيلات، أن الاخيرة تكونها ذاكرة المُتعلم لفهم فكرة او موقع معين

18.المراجعاتُ: وهي إعادة النظر في المادة المتعلمة ومراجعتها للتأكد من حصول عملية التعلم.ويتم من خلالها التأكيد على النقاط المهمة التي وردت في النص المدروس سواء أكانت معلومات جزئية او عامة

19.منظومةُ المعلومات: وهي التي تعطى بشكل موجزة من المعلومات العامة الشاملة والمجردة للشيء المراد تعلمه وهي تنسج بطريقة هرمية بحيث تتضمن المعلومات الأعلى إلى الاقل عمومية فالأقل وبشكل تدريجي.

20.الخارطةُ الفراغية (الأشكال والجداول وخرائط المعلومات) : هي أشكال مرئية تصور أبرز الأفكار الرئيسة التي وردت في المادة الدراسية بطريقة منظمة تتسلسل فيها المعلومات من الفكرة العامة الى الأقل عمومية فالأقل ، وان الأفكار الرئيسة تنظم في الاشكال والجداول والخرائط من الأعلى إلى الأسفل، ومن اليمين إلى اليسار وتظهر في دوائر ومركبات، تصل بينهما خطوط مستقيمة، تكون بمثابة الأسهم والإشارات، التي تعبر عن علاقات تربط بين هذه الأفكار.

21.تقنياتُ الاختبار الذاتي/ استراتيجية طرح الأسئلة الذاتية: وتتعلق باتاحة المجال أمام الطلبة لتوليد الأسئلة وطرحها على أنفسهم وعلى المعلم حول المعلومات المقدمة لهم، حيث قيامهم بالبحث في المادة العلمية او في النص لجمع المعلومات اثناء قيامهم بتوليد الأسئلة؛ يؤدي الى فهمهم لما قرأوه.

22.استراتيجيةُ التكرار المتباعد: وتتلخص هذه الإستراتيجية في تكرار المعلومات، بطرق مختلفة، ثلاثة تكرارات خلال الساعة الدراسية، تفصل بينها فواصل زمنية، كمشتتات للانتباه متعمدة، وتكون هذه الفواصل الزمنية محدود من حيث الوقت، وينتج عنها ترميز للمعلومات بالذاكرة طويلة الأمد، فينعكس ذلك على نتائج الطلاب التعليمية، خاصة ذوي صعوبات التعلم، مما يساعدهم على تدارك هذه الصعوبات والتأقلم معها بشكل جيد.يلاحظ من العرض السابق لأنواع المنشطات، أنه تناول أبرز أنواع المنشطات أو المنشطات الرئيسة، وهنا يرى الباحث أن هناك منشطات أخرى بإمكان المعلم إشتقاقها من هذ المنشطات الرئيسة أو من سواها كتلك التي تخص الصف الافتراضي ذاته، مثل نوافذ الصف الافتراضي واشرطة الادوات والايقونات الخاصة به وتوظيفها في العملية التعليمية التعلمية.

فوائدُ توظيفِ منشطات الادراك:

أوردتْ (عبد الامير، و جاسم، 2009) فيما يتعلق بفوائد توظيفِ منشطاتِ استراتيجياتِ الادراك في التدريس، أنّ نحو٥٠ %من التباين في مستويات تحصيل الطلبة يُعزى إلى تباين قدراتهم المعرفية، و أن 25% يُعزى إلى عوامل وخصائص وُجدانية وأن ال 25% المتبقية تُعزى إلى نوعية الطرائق واساليب التدريس.وترى أن استراتيجيات الادراك الجيدة تعمل على تحسينِ قدرة المتعلم على التعامل مع المعلومات الدراسية، وتمكنُه من الحصول على المعلومات من خلال تعليمه كيفَ يتعلم وكيف يُفكر تفكيراً علمياً يجعله محوراً للعملية التعليمية وتزويده بوسائل اكتساب المعرفة، أضف إلى ذلك أهمية دور هذه الاستراتيجيات في توظيفِ الطرائقِ والاساليبِ التدريسية لترجمةِ محتوى المادة الدراسية على أسس تربوية وعملية، واجتماعية تسهمُ في أنماط شخصية المتعلمين وتطويرِ مهاراتهم العقلية والجسمية، وتؤكدُ على أنّ توظيفِ منشطاتِ استراتيجيات الادراك يُساعدُ الطلبة على توظيف عدد أكبرَ من المهارات العقلية و تنميتها، كما و قد تؤدي إلى تحقيق مستويات أعلى من الاهداف المعرفية مما يُسهم في رفعِ مستويات المتعلمين

كما ويُمكن أنّ يؤدي استخدام منشطات إستراتيجيات الادراك إلى زيادة كفاءة المتعلم في التعامل مع المهمات التعلمية، كما أنّهُ يُوفر هيكلًا للتعلم عندما يتعذر إكمال المهمة من خلال سلسلةٍ من الخطوات، إضافة الى أنها تعملُ على دعم المتعلم أثناءَ تطويرِه للإجراءات الداخلية التي تمكنه من أداءِ المَهام المعقدة (Jordan, 2009) .

ويشار أيضا إلى أنّ توظيف هذهِ المنشطات في التدريس يسهم في جذب انتباه الطلاب وتوجيههم نحو عملية التعلم الأمر الذي يجعل تعلمهم أكثر عمقا ورسوخاً، كما أنها تساعدهم في التركيز على الأفكار والنقاط الضرورية في الموضوع المدروس وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، مما يساعدهم على إستيعابها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى ثم استرجاعها عند الحاجة (دروزة، 2004: 139 – 140)

معيقاتُ توظيفِ منشطاتِ الادراك:

تتمثلُ معيقاتُ توظيف منشطات الإدراك، بتدني إهتمام المدرسين بالطرقِ والأساليبِ التي تجعل المتعلم مسؤولاً عن تعلمه واكتسابه المعرفة، حيث يُلاحظ انّ هناكَ قصوراً في الأساليب والطرق التي تهتمُ بالعمليات العقلية وتطويرها وتتمحور حول الطرق التي تركزُ على حفظ المعلوماتِ واسترجاعها، مما يؤدي إلى ضعفِ التفكيرِ لدى المتعلمين وتحول دونَ توظيف المادة العلمية في الحياة العلمية فضلاً عن عدم ممارسة عمليات عقلية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقويم..(عبدَ الأمير، وجاسم، 2009، ص300)

تناولتْ دِّراساتُ عديدة ومتنوعة توظيف إستراتيجية أو أسلوب منشطاتِ الإدراك في التدريس، ومنها دراسةُ عبد الأمير

وجاسم (2009) وقد هدفت إلى تحديد أثر منشطات إستراتيجيات الإدراك في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية مهارتهن العقلية في مادة علم الأحياء، واتبعتْ المنهج شبه التجريبي ذي الضبط الجزئي، وشملتْ عينةُ البحث (59) طالبةً من طالبات الصف الخامس العلمي، وقد أظهرت نتائجُها تفوّق أداء المجموعة التجريبية التي درست باستعمال منشطات استراتيجيات الادراك في الاختبار التحصيلي وفي إختبار المهارات العقلية على طالباتِ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية

ودراسةُ صخي وحميد (2010) التي هدفت الى تحديد أثر استعمال منشطات الإدراك في تدريس مادة علم نفس الطفل لطالبات معهد اعداد المعلمات في تنمية تفكيرهن العلمي، وإتبعتْ المنهج شبه التجريبي، وتألف مجتمعُ البحثِ وعينته من طالبات المرحلة الثالثة في معهد إعداد المعلمات الصباحي/ واسط للعام الدراسي 2009/ 2010 البالغ عددهن 52، وخلصت الدراسة إلى وجودِ فرقٍ ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالحِ الأولى، أي انّ هناك أثر لتوظيف استراتيجية منشطات الادراك في تدريس مادة علم نفس الطفل للطالبات في تنمية تفكيرهن العلمي

دراسةُ الفتلاوي وهراط (2014) التي هدفتْ الى معرفة أثر منشطات الادراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة.وقد اعتمد الباحث المنهج التجريبي وتصميم تجريبيٍّ ذي ضبط جزئيٍّ ملائم لظروف البحث، وتكونت عينة الدّراسة من 58 طالباً من طلابَ الصف الثاني المتوسط، وقد بينتْ الدّراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دَرَسوا موضوعات المطالعة بمنشطات الادراك على طلاب المجموعة الضابطة الذين دَرَسوا موضوعات المطالعة بالطريقةِ التقليدية في اختبار الاستيعاب القرائي.

دراسةُ علّاوي (2015) التي هَدفتْ الى التعرّف على أثر استعمال منشطات الإدراك في تنميةِ التفكيرِ الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادةِ الجغرافية، وأستخدمتْ المنهج التجريبي، وتكوّنَ مُجتمع الدراسةِ من جميع طالبات معهد إعداد المعلمات التابع إلى المديريةِ العامةِ للتربية/ الرصافة الثانية، وتكونتْ عينةُ الدراسةُ من (90) طالبةً، وخرجت الدراسةُ بأن استعمال المنشطات الإدراكية في تدريس مادة الجغرافية لطالباتِ معهد اعداد المعلمات يسهمُ في تنميةِ التفكير الناقد لديهن، حيثُ تفوقتْ المجموعةُ التجريبيةُ على الضابطةِ البعدية في تعلم بعض المهارات الهجومية بكرة اليد.

دراسةُ عبد الرضا وتكي (2015) التي هدفتْ إلى بناءِ أنموذجٍ لتصميم تعليمي وفق منشطات الإدراك، والتّعرف على فاعليته فيَّ تنميةِ مَهارات التفكير العلمي في مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الأولِ المتوسط، وتم إستخدام المنهج التجريبي، وتكوّنَ مجتمعُ الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني المتوسط الذين درسوا مادة الجغرافية، اختارَ الباحثُ بشكلٍ قصديّ عينة من متوسطة الخلود للبنين، التابعة لمديرية تربيةِ الهندية، تكونت من 91 طالباً، وتوصلتْ الدراسةُ إلى تفوقِ المجموعة التجريبية، والى فاعلية التصميم التعليمي، بإستعمالِ منشطات استراتيجيات الادراك في تنمية مهارات التفكير العلمي لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية، كما وأشارت إلى أنّ فاعلية الطالب، تزدادُ عندما يستعمل منشطات إستراتيجيات الادراك، كونها تنمّي الاستقلالية لديه، والثقة بالنفس، وتجنبه الإعتماد على الآخرين

دراسةُ العقيلي (2016) وهدفتْ إلى التعرّف على أهمية استخدامِ القصصِ المصورة في مجال نمو المهارات اللغوية للأطفالَ من ذويَ الإعاقة الفكرية في مرحلة التهيئة ورياض الأطفال والصفوف الأولية في المرحلة الإبتدائية (الأول، الثاني، الثالث) في مدينة الرياض، ومدى اختلاف وجهات نظر المعلمات، تبعاً لمتغير الصف الدراسي والخبرة في مجال العمل.وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينةُ من (100) معلمةً من معلمات التربية الخاصة ببرامج ومراكز التربية الفكرية بمدينة الرياض، وأظهرتْ النتائجُ وجودَ اتجاهاتٍ ايجابية لدى المعلمات نحو استخدام القصص المصورة في العمليةِ التعليمية، حيث بلغَ متوسط الموافقة نحوَ الدرجة الكلية (4،13) .وفيما يخص مدى أهمية إستخدام القصص المصورة في تنمية المهارات اللغوية عند هؤلاء الاطفال، جاءتْ درجةُ الموافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (4،45) .واظهرت الدراسة عدمَ وجودِ فروقٍ دات دلالة احصائيةٍ تُعزى لمتغير الصف الدراسي، أو المؤهلِ التعليمي.في حينْ اوضحتْ وجودَ فروقٍ تبعاً لمتغير الخبرة، ولصالحِ ذوي الخبرة من (10–6) سنوات.

دراسةُ (Baranova & Nikolaev, 2017) هدفتْ إلى التعرّف على استراتيجيةِ طرح الأسئلة كشكلٍ من أشكال (منشطات استراتيجيات الإدراك) لدى أطفال المدارس الإبتدائية، وقد استندت الدراسة إلى منهجية تجريبية، وتم إجراؤها في أربع مدارس ثانوية عامة تقع في مدينة تشيبوكساري.وشملت العينة 158 تلميذاً في الصف الأول الابتدائي تتراوح أعمارهم بين 7 و 8 سنوات، وأظهرت نتائجُ الدراسة أنّ استراتيجيةِ طرح الأسئلة كمنشطات إدراكية ساهمتْ في تحفيزِ الطلبة نحو التعلم، ومكّنتِ الطلبة من البحث والاستكشاف.

دراسةُ البطحاني، محمد عوض (2018) وهدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التخيلي من وجه نظر المعلمين أنفسهم. وبلغت عينةُ الدراسة (40) معلمًا ومعلمةً.وأعد الباحثُ إستبانة بمهارات التفكير التخيلي تضمّ أربعة مجالات هي: مهارات التعرف الأولى، ومهارات تميز الأفكار، ومهارات التخيل الإبداعي، ومهارات التخيل التحويلي، وبلغَ عدد الفقرات (39) فقرة.وأظهرت النتائج أنّ المعلمين والمعلمات يمارسونِ مهارات التفكير التخيلي بدرجة ممارسة متوسطة، وأظهرت أيضًا أنّ المعلمات يمارسن مهارات جميع المجالات المشار إليها، عدا مجال مهارات التعرف الأولى، إذ تساوت فيه درجة الممارسة بحسب متغير الجنس، في حين كان الفرق دالًا في المجالات الثلاثة الأخرى لصالح الإناث، وبينت النتائج كذلك أن المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة (10) سنوات فأكثر أفضل بدلالة إحصائية، ولم يكن للمؤهل العلمي أثر في درجة الممارسة.

دراسةُ أحمد (2020) التي هدفتْ إلى تحديدِ أثرِ منشطات الادراك في بعض المهارات العقلية وتعلّم المهارات الهجومية بلعبةِ كرة اليد لطالبات المرحلة المتوسطة، و إستخدت المنهج التجريبي، وقد خرجتْ الدراسةُ بان للوحدات التعليمية لمنشطات الادراك قدرةٌ على تحسينِ الاداء المهاري، فضلا عن زيادة دافعيتها وتركيز

إنتباهها نحو معالجة الاداء الحركي للمهارة المعروضة، واظهرتْ الدراسةُ تفوق المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات

دراسةُ (برغش، 2020) وهي دراسةٌ وصفيةٌ هدفتْ الى إلقاء الضوء على إستراتيجية التعلم المتباعد أو ما يسمى بالتكرار المتباعد (Spaced Learning) كواحدة من إستراتيجيات تنشيط الإدراك الشائعة، وكذلك التركيز على أهمية توظيف هذه الإستراتيجية في العملية التعليمية، خاصةً مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، نظراً لما تُعانيه هذه الفئة من مشكلات في الذاكرة بكل أنواعها، ونظراً لما تتميز به هذهْ الإستراتيجية من دعم المعلومات بالذاكرة طويلة الأمد (LTM) ، وهو ما يحتاجه بالفعل طالب صعوبات التعلم، ومن خلال سردها لبعض الأبحاث و الدِّراسات السابقة التي تنوعت في المواد الدراسية التي تناولتها، خلصت الدراسة الى أهمية استخدام التعلم المتباعد في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

هذا فيما يخص الدراسات التي تناولت استراتيجية أو أسلوب منشطات الادراك، اما الدراسات التي دارت حول الصفوف الافتراضية، فهناك العديد من الدراسات التي تناولتْ واقع استخدام هذه الصفوف، ومنها دراسة (حسامو، 2011) وهدفتْ إلى تعرّف واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، واستخدمتْ المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقتْ على عينة عشوائية حجمُها (113) من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تشرين، وعينةٌ ثانيةٌ حجمُها (774) من طلبة السنة الرابعة في جامعة تشرين.

وقد بينتْ النتائجُ أنّ نسبة اهتمام كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة بالتعليم الالكتروني ضئيلة، ويُعدّ البريد الإلكتروني وبث المحاضرات بالصوت، والصورة من أقل استخداماته، في حين أكدّ أفراد العينة على دوره في التعلم الذاتي، وزيادة المهارات الحاسوبية، وأنّ أكثر سلبياته هي انّ الجلوس الطويل أمام الحاسوب يُسبب الكثير من الأمراض، وكانتْ أهم المعوقات، عدم توافر قاعات مخصصة للتعليم الالكتروني

كما واظهرتْ النتائجُ عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المفحوصين على محور (مدى استخدام التعليم الإلكتروني، وإيجابياته، وسلبياته، ومعوقاته) تُعزى لا لمتغير الرتبة العلمية، ولا لمتغير الخبرة التدريسية ولا لمتغير التخصص، واظهرت وجود فروق إحصائية بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية على محور السلبيات تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص الأدبي، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على محور (مدى استخدام التعليم الالكتروني، وسلبياته) تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على محور (إيجابيات التعليم الالكتروني، ومعوقاته) تبعاً لمتغير التخصص.

دراسةُ الأسطل، (2013) التي هدفتْ إلى التعرف على واقع استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطويرها، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكونتْ عينةُ الدراسة من (94) عضو هيئة تدريس بكافة فروع الجامعة في قطاع غزة، تم إستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، تبين أنّ الدرجة الكلية لواقع استخدام تقنية الفصول الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس (58.49%) وأنّ درجة توافر مهارة التعامل مع الصفوف الافتراضية (62.21%) وأنّ النسب المئوية للممارسات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس، بلغت (54.49%) ، كما وتمّ التّوصل إلى أنه لا توجدُ فروقٌ في واقع استخدام الصفوف الافتراضية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والعمر.في حين كشفتْ الدراسةُ عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام الصفوف الافتراضية تعزى لمتغير الدورة التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس ولصالح مَنْ اجتازوا الدورات التدريبية في الصفوف التدريبية

دراسةُ (أبو خميس وآخرون، 2013) وهدفتْ إلى معرفة درجة استخدام التقنيات الحديثة في تدريس مادة التكنولوجيا في مدارس محافظة طولكرم، واستخدمتْ المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينةُ الدراسة من (64) معلماً ومعلمةً، و (950) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية بجميع مستوياتها وفروعها في محافظة طولكرم، تمّ أخذُهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وإستخدمت الباحثاتُ الاستبانة كأداة لجمع البيانات.وقد توصلتْ إلى أنّ الدرجة الكلية لأثر استخدام التقنيات الحديثة في التعليم من وجهة نظر المعلمين كانت قليلة وبنسبة (51.9%) ، وبلغت الدرجةُ الكليةُ لإستخدام التقنيات الحديثة في التعلم (47.7%) وهي نسبةٌ قليلةٌ جدا.وأظهرَتْ وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية في أثر التقنيات الحديثة في التعلم من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير الجنس وجاءتْ الفروقُ لصالح المعلمات، في حينْ أظهرتْ عدمَ وجود فروق تعزى لمتغيرات الخبرة، والتخصص وجهة العمل، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة

دراسةُ المغربي وسندي (2013) التي هدفتْ إلى فحص أثر توظيف الفصول الافتراضية في تدريس وحدة الاتصال التعليمي على تحصيل طالبات كلية التربية بجامعة أمّ القرى في ضوء التخصصات المختلفة، واتبعتْ المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينةُ البحث من (120) طالبةً من طالبات كلية التربية بجامعة امّ القرى بمدينة مكة المكرمة للفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي 1434/ 1435، موزعات على تخصصات الدِّراسات الاسلامية واللغة العربية واللغة الانجليزية، وقد اظهرتْ النتائج وجودَ فروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لوحدة الاتصال التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت ايضاً وجودَ فروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لوحدة الاتصال التعليمي وفقاً لمتغير التخصص، ولصالح اللواتي تخصصهن لغة إنجليزية على اللواتي تخصصهن دراسات إسلامية ولغة عربية. وأظهرت النتائج أخيرا وجودَ أثر لتوظيف الفصول الافتراضية في تدريس وحدة الاتصال التعليمي على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة ام القرى

دراسةُ الجراح، (2020) وهدفتْ الدراسةُ الى التعرّف على واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد في مدارس مديرية الرابية والتعليم للواء المزار الشمالي في ظل جائحة كورونا المستجد" كوفيد 19" وإستخدمتْ المنهج الوصفي التحليلي، وتكونتْ عينةُ الدراسة من 120 معلماً ومعلمةً، وقد خلصتْ الدراسة إلى أنّ إستجابات المفحوصين حول أهمية الفصول

الافتراضية في برامج التعليم عن بعد جاءتْ كبيرة، وأشارتْ إلى أن هناك صعوبات، تحول دونَ استخدام هذه الفصول، لعلَ أهمها بُطء الشبكة وضعف البنية التحتية، والإتجاه السلبي السائد لدى المعلمين نحو الفصول الافتراضية، وقلة وعي بعض المسؤولين باهمية دور الفصول الافتراضية، وَوَجدتْ أنه لا توجد فروق تعزى لا لمتغير الجنس ولا المؤهل العلمي ولا الخبرة، وأوصتْ بتشجيع المعلمين وتوعيتهم للاستفادة من تقنية الصفوف الافتراضية لتسهيل وتحسين الممارسات التعليمية في ظل الظروف الحالية

دراسةُ (الشعيبي، 2020) التي هدفتْ إلى التعرف على مستوى الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أمّ القرى في مجال تكنولوجيا التعليم، واستخدمتْ المنهج الوصفي التحليلي، وتكونتْ عينةُ الدراسة من (350) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.وقد أظهرت نتائجها حاجة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى العالية إلى التدريب على معظم بنود المحاور الخمسة في مجال تكنولوجيا التعليم (الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمهارات استخدام الحاسب الآلي، والاحتياجات التدريبية المتعلقة بتطبيقات الشبكة وتراسل البيانات، والاحتياجات التدريبية المرتبطة بإعداد مقررات التعليم الإلكتروني، والاحتياجات التدريبية المرتبطة بإدارة محتوى التعليم الإلكتروني، والاحتياجات التدريبية المرتبطة بالأجهزة التعليمية اللازمة لمستحدثات تكنولوجيا التعليم) ، كما لمْ تُظهر فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، والرتبة الاكاديمية، والخبرة العلمية) .

مما سبق، يُلاحظ أنّ الدراسات السابقة التي تناولتْ موضوع استخدام منشطات استراتيجيات الادراك كثيرةٌ ومتنوعة، وقد حاولتْ التركيز على توظيف هذه الاستراتيجيات في تدريس مواد وموضوعات ومواد مختلفة، وفي مراحل مدرسية مختلفة، وسعتْ إلى اظهار أثرها بشكل رئيس في التحصيل، وفي الكثير من المتغيرات. كما وتناول بعض هذه الدّراسات درجة ممارسة المعلمين لهذه المنشطات في التعليم الصفي، وعلى اتجاهاتهم نحو إستخدامها

وقدْ بيّنتْ نتائجُها أهمية توظيف هذه المنشطات في تدريس مواد وموضوعات ومواد مختلفة (كمادة علم النفس وعلم الأحياء والمطالعة والجغرافية والمناهج والتربية الرياضية واللغة الإنجليزية ومادة الرياضيات) كما وبينت امكانية اسهامها في تعلم الطلبة في مراحل مدرسية مختلفة (كالمرحلة الاساسية والمرحلة المتوسطة ومرحلة التعليم العالي والطلبة ذوي صعوبات التعلم كذلك) وبينت نتائجُها أيضاً أثر إستخدام هذه المنشطات في متغير التحصيل بشكل رئيس ومتغيرات اخرى متعددة (كتعزيز التفكير النقدي لدى تحصيل الطلاب وتحفيز الطلبة نحو التعلم، والبحث والاستكشاف، وتنمية مهارات التفكير العلمي والاستقلالية والثقة بالنفس، وتنمية مهارت الطلبة العقلية و الاستيعاب القرائي، وميلهم نحو المادة وتعلم بعض المهارات الهجومية بكرة اليد، والتغلب على ما يعانيه الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في الذاكرة) ، وأظهرتْ أن استخدام المعلمين لبعض هذه المنشطات جاء بدرجات متفاوتة، واشارتْ إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين نحو إستخدامها...، وهذا كله يؤكدُ على أهمية هذه المنشطات وعلى قابلية توظيفها في العملية التعليمية التعلمية وعلى ضرورة استخدامها.وهذا ينطبق كما هو مُلاحظ على التدريس الوجاهي، ولم يعثرُ الباحثُ على أية دراسة تتناول توظيف هذه الاستراتيجية، في التعليم الالكتروني، أو في الصفوف الافتراضية.

أما الدِّراسات الّتي تناولتْ الصفوف الافتراضية، فيُلاحظ أنها حاولتْ تسليط الضوء على واقع استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في التدريس في مراحل دراسية مختلفة، وفي تدريس مواد وموضوعات معينة من وجهة نظر المعلمين والطلبة، وتناولتْ أيضاً متطلبات إستخدام هذه الصفوف ومعيقات ذلك، وركزتْ كذلك على قضايا تتعلقُ بالتعامل مع الصفوف الافنراضية، وبممارسات المعلمين التربوية كدراسة (الاسطل، 2013) وباحتياجاتهم التدريبية المتعلقة بإعداد مقررات التعليم الالكتروني وإدارة المحتوى التعليمي كدراسة (الشعيبي، 2020) وعلى اتجاهات المعلمين نحو استخدام هذه الفصول الافتراضية، ووعيهم باهميتها كدراسة (الجراح، 2020) ، وقد أشارتْ نتائجُ جميع هذه الدراساتْ أن هناك ضعفاً في قدرات المعلمين، والطلبة في استخدام هذه التقنية، وأظهرت حاجتهم الى تطوير هذه القدرات في اكثر من ناحية.

مشكلةُ الدّراسةِ وأسئلتها:

مع بدايات القرن الحالي بدأ التعليم الالكتروني في الانتشار بسرعة متزايدة، باعتباره أحدْ نتائج الثورة المعلوماتية، وبرزتْ العديد من النماذج التي أبرزت أهمية استخدامه بتقنياته المعاصرة المتنوعة، ولعلّ أبرز أشكال هذا النوع من التعليم هو الصفوف الافتراضية، التي وفّرتْ للمعلم بيئة افتراضية شبيهة بالصف التقليدي، تتيحُ لهُ وضع الأنشطة والمهام الدراسية والتواصل مع الطلبة، كما وتمكنه من إجراء حوارات ونقاشات والاطلاع على خطوات سير الدرس وتقييم تفاعل الطلبة.هذا ولقد كان إستخدام هذه التقنية قبل ظهور جائحة كورونا – على الاغلب – مساندا للتعليم التقليدي، إلا أنهُ بعد ظهور الجائحة وما رافقها من آثار سلبية طالتْ كافة مناحي الحياة، وبضمنها الناحية التعليمية، اصبح إستخدام التعليم الالكتروني بتقنياته المتنوعة ضرورةٌ ملحةٌ، لإنقاذ العملية التعليمية التعلمية، حيث لجأت إليه المؤسسات التعليمية في مختلف دول العالم كبديل ربما وحيد للتعليم التقليدي، وأصبحَ إستخدام تقنية الصفوف الافتراضية امرٌ لا مفرّ منه.

إلا أن واقع حال الصفوف الإفتراضية قبل الجائحة وخلالها بحسبْ نتائج الكثير من الدراسات السابقة ((الأسطل، (2013) والجراح، (2020) حسامو (2011) و (أبو خميس وآخرون، 2013) و (الشعيبي، 2020) يشير إلى أنّ التدريس من خلال هذه الصفوف بحاجة إلى تحسين وتطوير، وبما أن هذه التقنية تقومُ على بيئة تعليمية شبيهة ببيئة الصفوف العادية، فإن توظيف منشطات إستراتيجيات الإدراك، من شأنه ألإسهام في إخراجها من جُمودها وتخليصها من الكثير من سلبياتها، و تفعيل التدريس من خلالها، وبخاصة أنّ نتائج أغلب الدراسات التي تناولت موضوع منشطات استراتيجيات الإدراك، تؤكدُ على أهمية توظيف هذه الاستراتيجية في التدريس، وعلى قدرتها على الإسهام في تعلّم الطلبة وفي تحقيق أهداف التدريس وكذلك في تنمية انماط تفكير متقدمة مختلفة لدى الطلبة.

وعليه ونظراً للفوائد العديدة لتوظيف منشطات إستراتيجيات

الادراك في التدريس، وبما أن إستخدامها وتوظيفها بحسب نتائج الكثير من الدراسات السابقة (صخي وحميد (2010) وعبد الأمير وجاسم (2009) الفتلاوي وهراط (2014) وعلاوي (2015) وأحمد (2020) لا يتوقف على مرحلة دون غيرها، أو على تخصص أو مادة علمية دون سواها، أو على التدريس التقليدي أو الوجاهي دون غيره، ستحاولُ هذه الدراسةُ فحص درجة إهتمام المعلمين بتوظيف منشطات إستراتيجيات الإدراك في صفوفهم الافتراضية، وذلك من وجهة نظر المعلمين انفسهم، وتتمثل مشكلةُ الدراسة بالسؤال التالي: « ما درجةُ توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات إستراتيجيات الإدراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نظرهم؟ «

ستحاولُ الدراسةُ الاجابة عن السؤالين التاليين:

- ما درجةُ توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات إستراتيجيات الإدراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نظرهم؟
- هل هناك فروقٌ ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نظرهم تعزى الى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

أهدافُ الدّراسة:

هدفتْ هذه الدراسةُ الى:

- معرفة درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس، من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نظرهم
- التعرفُ على الفروق في درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس، من خلال الصفوف الافتراضية التي تعزى الى متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس والتخصص وسنوات الخبرة) .

أهميةُ الدّراسة:

تتمثلُ أهمية الدراسة من الناحية النظرية بتناولها موضوع منشطات استراتيجيات الادراك وتوظيفها في التدريس عموما، ومحاولتها الوقوف على درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لهذه المنشطات في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية.

ومن الناحية التطبيقية فانه يؤمل أن تُسهم نتائجُ هذه الدراسة في لفت انتباه المسؤولين في وزارة التربية والتعليم وأعضاء هيئة التدريس الى أهمية توظيف منشطات الادراك في التدريس عموما ومنْ خلال الصفوف الإفتراضية، كما وقد تعودُ بالنّفع على الطلبة أنفسهم وتفعيل تعلمهم من خلال توظيف منشطات الإدراك، أضف إلى ذلك أنها قد تؤسس لدراسات مستقبلية شبيهة

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددتْ هذه الدّراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- حدودٌ بشرية: وتمثلتْ بمعلمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جنين.
- حدودٌ مكانيّة: وتمثلتْ بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جنين.
- حدودٌ زمانيّة: وتمثلتْ بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020 – 2021

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسةُ على المصطلحات التالية:

◄ **منشطات استراتيجيات الإدراك**: هي وسائل إدراكية معينة تحثُ المتعلم على إستخدام استراتيجية تعلم مناسبة في أثناء تعلمه أو تتركُ لهُ حرية إختيار إستراتيجية تعلم مناسبة تؤدي إلى الفهم والاستيعاب ومن ثمّ التعلم، فنشاطات استراتيجيات الادراك، هيَ نشاطات تعليمية – تعلمية لتنمية المهارات العقلية وهيَ نشاطات تختلفُ عن النشاطات الصفية الشائعة، إذْ تحثُ المتعلمين على التفكير المتشعب، وتطلب إستخدام واحدة أو أكثر من الوظائف العقلية من خلال الربط بين الخبرات السابقة والجديدة.(علاوي، 2015، ص619)

منشطاتُ إستراتيجيات الإدراك اجرائياً: وهي العملية التي تمكّن الأفراد من فهم العالم الخارجي المحيط بهم، والتكيف من خلال اختيار أنماط أدائية تتضمن عملية ادراك تجمع احساسات مختلفة وتفسرُها وتنظمها معاً لتكوّن خبرة تُخزن بالذّاكرة.

◄ **الصفوفُ الافتراضية**: تقنيةٌ عبر الإنترنت تقومُ على خلق بيئة تعليمية شبيهة ببيئة الصف العادية، ويمكن من خلالها أن يقومَ المعلّمُ بتقديم المحاضرة بالصوت، والصورة والكتابة، كما يُمكنه عرض مقاطع مصورة أو مسموعة للطلبة، وتتميز بيئة الصف الافتراضي بتفاعلية عالية بين المعلم والمتعلم.(الأسطل، 2013، ص8)

الصفوفُ الافتراضية اجرائياً: هي الصفوف الافتراضية التزامنية (بصرف النظر عن مسمياتها) ، المُعتَمَدة من قبل وزارة التربية والتعليم، والتي تقومُ على توفير بيئة صفية تفاعلية تمكنُ عضوَ هيئة التدريس من وضع الأنشطة والمهام الدراسية والتواصل مع طلابه من خلالها اضافةً إلى اجراء حواراتٍ ونقاشاتٍ والاطلاع على خطوات سير الدرس.

◄ **المرحلةُ الأساسية العليا**: وهي المرحلة التعليمية المدرسية والتي يُعدّ التعليمُ فيها إلزاميا وتشمل الصفوف من الخامس الأساسي وحتى الصف التاسع الاساسي

منهجيّةُ الدّراسة:

اتبعتْ الدراسةُ المنهج الوصفي التحليليّ، وذلك لملاءمته أغراض الدّراسة.

مجتمعُ الدّراسة وعينتُها:

تكوّنتْ عينةُ الدّراسة من (294) معلماً ومعلمةً من معلمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جنين.إختارها الباحث بطريقة العيّنة العشوائيّة البسيطة، وقد

شكّلت ما نسبته (31%) من حجم مجتمع الدراسة البالغ (945) معلماً ومعلمةً، والجدولُ رقم (1) يبيّنُ توزيعَهم تبعاً لمتغيراتِ الدّراسةِ المستقلّة

جدول رقم (1)

توزيعَ أفرادِ عينةِ الدّراسة وفقاً لمتغيراتِها المستقلة

الرقم	المتغير	المستوى	العدد	النسبة
1-	الجنس	ذكر	172	58.5
		انثى	122	41.5
2-	المؤهل العلمي	بكالوريوس	212	72.1
		أعلى من بكالوريوس	82	27.9
3-	سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	60	20.4
		من 5–10 سنوات	153	52.0
		اكثر من 10 سنوات	81	27.6

أداةُ الدّراسة

بهدَف قياس درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات إستراتيجيات الإدراك في التدريس، فقد تم تطوير إستبانة تكونت من (44) فقرة وزعت على ثلاثة مجالات هي: منشطات استراتيجيات الإدراك القبلية، ومنشطات استراتيجيات الإدراك خلال التعليم، ومنشطات استراتيجيات الادراك البعدية، وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي إتصلت بالموضوع، ومنها دراسات: (الشمري، 2014) و (علاوي، 2015) و (العزاوي، 2017) و (الفتلاوي وهّرات، 2014) و (السعداوي، 2016) .

صدقُ أداةِ الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة عُرضت بدايةً على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص؛ لإبداء آرائهم، بلغَ عددُهم (8) من اعضاء هيئة تدريس في جامعتي القدس المفتوحة والنجاح الوطنية، وبناءً على إقتراحاتهم تمّ حذف بعض الفقرات، وإضافة فقرات جديدة، كما وتم اعادة صياغة بعض الفقرات الاخرى، وأخيراً تمّ حساب صدق الاتّساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين متوسط كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والجدولُ (2) يوضحُ ذلك.

جدول رقم (2)

معاملَ إرتباطِ كل فقرةٍ من فقرات أداةِ الدراسة مع المجالِ الكلّي للأداة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.475**	12	.442**	23	.649**	34	.254**
2	.539**	13	.470**	24	.675**	35	.296**
3	.538**	14	.463**	25	.531**	36	.182*
4	.261**	15	.356**	26	.434**	37	.293**
5	.570**	16	.608**	27	.448**	38	.182*
6	.334**	17	.616**	28	.518**	39	.312**
7	.648**	18	.552**	29	.260**	40	.403**
8	.555**	19	.515**	30	.192**	41	.313**
9	.593**	20	.558**	31	.244**	42	.314**
10	.580**	21	.482**	32	.296**	43	.410**
11	.522**	22	.703**	33	.413**	44	.309**

يوضحُ الجدول رقم (2) أنّ معاملات الارتباط بينَ درجة كل عبارة من العباراتِ والدرجةِ الكليةِ للمقياس تراوحت ما بين (.182 و.703) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يشيرُ إلى تمتعِ المقياس بصدق الاتساقِ الداخلي.

ثباتُ أداةِ الدراسة

للتحقق من ثباتِ اداةِ الدراسة فقد تمّ حساب معامل الثّبات لكلِ مجالٍ من مجالاتها وللأداة ككلّ من خلال معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) ، والجدولُ (3) يوضحُ نتائج ذلك:

جدول رقم (3)

معاملَ الثباتِ كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للأداةِ وللمجالاتِ الفرعية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	مجال المنشطات القبيلة	13	.867
2	مجال المنشطات خلال العملية التعليمية	22	.855
3	مجال المنشطات البعدية	9	.841
		9	
	ثبات الأداة ككل	44	.905

يتضّحُ منَ الجدول رقم (3) أن قِيم معاملات ألفا للأبعاد المتمثلة ببعد المنشطات القبلية، والمنشطات خلال العملية التعليمية، والمنشطات البعدية، كانت على التوالي (0.867، 0.855، 0.841) ، كما بلغ معامل ألفا للأداة (0.905) ، مما يشير إلى قبولها.

المعالجاتُ الإحصائيّة:

بعدَ جمعِ البياناتِ أُدخلتْ إلى الحاسوبِ لمعالجتها بوساطةِ برنامجِ الرزمِ الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) وقد استُخدمت النّسبُ المئويّةُ والمتوسطاتُ الحسابيّةُ، لاستخراجِ النتائجِ الخاصة بسؤال الدراسة الرئيس كما تم اجراء اختبار (ت) للعيناتِ المستقلّة وتحليلِ التباينِ الأحاديِّ (One Way ANOVA) لإستخراجِ النتائجِ الخاصة بالفرضيات، هذا بالإضافةِ إلى معاملِ كرونباخ ألفا لتحديدِ درجةِ ثباتِ الأداة.

مفتاحُ تصحيحِ الأداة

لتسهيلِ عرضِ النتائج وتفسيرِ استجاباتِ أفراد عينة الدراسة على الاداةِ تمّ إستخدام المعيار الآتي:

(الحد الاقصى للاستجابة – الحد الادنى) ÷ عدد الدرجات

= (5 – 1) ÷ 5 = 4 ÷ 5 = 0.80

وعليه فان درجات التقدير توزع على استجابات افراد العينة بحسب سلم ليكرت الخماسي كالاتي:

جدول رقم (4)

توزيعُ درجاتِ الاستجابةِ لأفرادِ العينةِ على مقياسِ ليكرت الخماسي

الدرجة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
مدى الدرجة	5-4.21	4.20-3.41	3.40-2.61	2.60-1.81	1.80-1

نتائجُ الدّراسةِ ومناقشتُها:

◄ أولا) النتائجُ المتعلقة بالسؤالِ الأول، وهو: ما درجةُ توظيفِ معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نظرهم؟ وللإجابةِ عَن هذا السؤالْ تمّ حساب المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجةِ التقديرِ لكلِ فقرةٍ من فقراتِ أداةِ الدراسة، ولكلّ مجالٍ منْ مجالاتِها، وللأَداةِ ككلّ على النحو التالي.

▪ أ) النتائجُ المتعلقةُ بدرجةِ توظيفِ معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطاتِ إستراتيجيات الإدراك في التدريسِ على مستوى مجال منشطات استراتيجياتِ الادراك القبلية.ولإستخرجِ هذه النتائج تمّ حساب المتوسطاتِ الحسابية والإنحرافات المعياريةِ والوزن النسبي ودرجة التقدير لمجالِ منشطات استراتيجياتِ الادراك القبلية، ولكلّ فقرةٍ من فقراته، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (5)

المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ والوزن النسبي ودرجة التقدير لمجالِ منشطاتِ استراتيجياتِ الادراك القبلية، وكلّ فقرة من فقراته مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
1-	احرص على اعطاء الطلبة فكرة موجزة حول ما سيتم عرضه	3.5408	1.28394	70.816	كبيرة جدا
2-	احرص على ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق	3.5170	1.27112	70.34	كبيرة
3-	احرص على عرض الأهداف التعليمية للقاء بشكل واضح ومحدد	3.4592	1.25708	69.184	كبيرة
4-	احرص على عرض خارطة مفاهيمية تحدد العلاقات بين المفاهيم التي سيتم تناولها خلال الدرس	3.4524	1.24866	69.048	كبيرة
5-	احرص على اشرك الطلبة بتحديد الأهداف التعليمية للقاء	3.4456	1.36087	68.912	كبيرة
6-	امنح الطلبة صلاحيات استخدام ادوات وايقونات الصف الافتراضي	3.5408	1.28394	70.816	كبيرة
7-	احرص على وضع اهداف ملائمة لموضوع اللقاء	3.5170	1.27112	70.34	كبيرة
8-	اسعى الى تحقيق اهداف تعليمية في المجالات المختلفة	3.4592	1.25708	69.184	كبيرة
9-	احرص على عرض الأهداف التعليمية للقاء بتسلسل منطقي	3.4524	1.24866	69.048	كبيرة
10-	احرص على توظيف اسئلة قبلية مناسبة للقاء لتحفيز المتعلمين	3.4456	1.36087	68.912	كبيرة
11-	احرص على توجيه المتعلمين إلى كيفية السير في عملية التعلم	3.5408	1.28394	70.816	كبيرة
12-	اهتم بتحقيق مستويات متنوعة من الأهداف التعليمية	3.5170	1.27112	70.34	كبيرة
13-	احرص على التمهيد للموضوع بهدف تهيئة الطلبة للتعلم الجديد	3.4592	1.25708	69.184	كبيرة
	منشطات استراتيجيات الادراك القبيلة مجتمعة	3.488	1.28119	69.76	كبيرة

بالنظرِ إلى الجدولِ السابق رقم (5) يُلاحظُ أنّ متوسط استجابات افراد العينة على مستوى المجال الأول (مجال منشطات استراتيجيات الإدراك القبلية) قد بلغت (3.488) وبدرجة تقديرٍ مرتفعة، وجاءت استجاباتهم على مستوى فقرات هذا المجال مرتفعة، ومِن أبرز الفقرات التي حازتْ على أعلى المتوسطاتِ الفقرة " أحرصُ على إعطاءِ الطلبة فكرة موجزة حول ما سيتمُ عرضُه" وبمتوسط حسابي قدرُه (3.541) وتلتها الفقرة "أحرصُ على ربطِ التعلمِ الجديد بالتعلمِ السابق" وبمتوسط قدره (3.517) ، أما أبرزُ الفقراتِ التي حازتْ على أدنى المتوسطات فمنها الفقرة " أحرصُ على التمهيدِ للموضوعِ بهدف تهيئةِ الطلبة للتعلم الجديد" وبمتوسط قدره (3.459) وتلتها الفقرة " أهتم بتحقيقِ مستوياتٍ متنوعة من الأهداف التعليمية " وبمتوسط قدرُه (3.517)

▪ ب) النتائجُ المتعلقةُ بدرجةِ توظيفِ معلمي المرحلةِ الاساسية العليا لمنشطاتِ إستراتيجيات الإدراكِ في التدريس على مستوى مجال منشطات استراتيجيات الإدراك خلال التعليم.ولاستخرجِ هذه النتائج تمّ حساب المتوسطاتِ الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة التقدير لمجالِ منشطات استراتيجيات الإدراك خلال التعليم، ولكلّ فقرةٍ من فقراته، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (6)

المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ والوزنِ النسبي ودرجةِ التقدير لمجال منشطات إستراتيجيات الادراكِ خلال التعليم، وكل فقرة من فقراتهِ مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
1-	احرص على استخدام اكثر من نوع للخط عند عرض عناوين وافكار اللقاء	3.5816	1.26591	71.632	كبيرة
2-	احرص على طرح امثلة خارجية تستثير دافعية المتعلمين.	3.5646	1.30407	71.292	كبيرة
3-	استخدم التقويم البنائي خلال الدرس لإثارة دافعية المتعلمين للتعلم والاستمرار فيه	3.5476	1.33837	70.952	كبيرة
4-	اساعد الطلبة على تكوين صور ذهنية للمفاهيم ليتمكنوا من خزنها واسترجاعها.	3.5204	1.32626	70.408	كبيرة
5-	احرص على استخدام الالوان في عرض المادة المكتوبة للقاء.	3.5170	1.30294	70.34	كبيرة
6-	احرص على تنويع حجم الخط عند عرض عناوين وافكار اللقاء	3.5136	1.27385	70.272	كبيرة
7-	احرص على توظيف الامثلة التوضيحية باستمرار	3.4796	1.38665	69.592	كبيرة
8-	احرص على تنويع اساليب عرض المادة التعليمية	3.4762	1.31846	69.524	كبيرة
9-	استخدم المنظمات المتقدمة في استدعاء معلومات المتعلمين السابقة لتوظيفها في التعلم الجديد.	3.4694	1.34650	69.388	كبيرة
10-	احرص على تفسير المعلومات بصيغة تتناسب ومستويات المتعلمين.	3.4626	1.16122	69.252	كبيرة
11-	احرص على عرض المعلومات مصنفة في فئات متشابهة	3.4524	1.32813	69.048	كبيرة
12-	احرص على توظيف الجمل والعناوين لمساعدة المتعلمين على تذكر المعلومات التفصيلية	3.4456	1.27543	68.912	كبيرة
13-	احرص على توظيف ادوات الصف الافتراضي في التدريس	3.4286	1.21706	68.572	كبيرة
14-	اهتم بتكرار المعلومة أكثر من مرة بهدف تذكرها وترسيخها في الذاكرة واسترجاعها	3.3946	1.23685	67.892	متوسطة
15-	احرص على استخدام السرد القصصي القصير المرتبط بالموضوع	3.3912	1.20581	67.824	متوسطة
16-	احرص على توظيف المقارنات التشبيهية لتوضيح العلاقات بين المفاهيم.	3.3810	1.17618	67.62	متوسطة
17-	احرص على توظيف ايقونات الصف الافتراضي في التدريس	3.3537	1.16433	67.074	متوسطة
18-	اتيح المجال امام الطلبة لتوليد الأسئلة وطرحها على بعضهم البعض	3.3469	1.25382	66.938	متوسطة
19-	احرص على استخدام الاشكال والرموز المختلفة في مواقف التعلم	3.3231	1.25612	66.462	متوسطة
20-	احرص على توظيف رؤوس الاقلام لإبراز الأفكار الرئيسة في المادة	3.3537	1.16433	67.074	متوسطة
21-	استخدم اسئلة سابرة تتحدى تفكير المتعلمين خلال التعلم	3.3469	1.25382	66.938	متوسطة
22-	احرص على توظيف الرسوم التوضيحية بشكل رمزي ذو معنى تربوي تعليمي.	3.3095	1.18701	66.19	متوسطة
	منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعلم مجتمعة	3.439	1.20622		كبيرة

بالنظر إلى الجدولِ أعلاه رقم (6) يُلاحظُ أنّ متوسط إستجابات أفراد العينة علىَ مستوى المجال الثاني (مجال منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعليم) قد بلغت (3.44) وبدرجة تقدير مرتفعة، أما على مستوى الفقرات فتراوحت إستجاباتهم بين (متوسطة ومرتفعة)

وقد بلغ عدد الفقرات التي حصلتْ على درجة تقديرِ متوسطة (9) فقرات، وكان أبرزها الفقرة رقم (22) " أحرصُ علىَ توظيف الرسوم التوضيحية بشكل رمزي ذو معنى تربوي تعليمي." التي حازت على متوسط حسابي قدره (3.31) .أما الفقرات التي حصلتْ على درجة تقديرِ مرتفعة فقد بلغ عددها (13) فقرة، ومن أبرزها الفقرة رقمَ (1) " أحرصُ على إستخدام أكثر من نوعٍ للخط عندَ عرضِ عناوين وأفكار اللقاء " التي حصلت على متوسّط حسابي قدرهَ (3.58)

- ج) النتائجُ المتعلقةُ بدرجةِ توظيفِ معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطاتِ إستراتيجياتِ الإدراك في التدريسِ على مستوى مجال منشطات استراتيجيات الإدراك البعدية.ولإستخرجِ هذه النتائج تمّ حساب المتوسطاتِ الحسابية والإنحرافات المعياريةَ والوزن النسبي ودرجة التقدير لمجالِ منشطات إستراتيجيات

الادراك البعدية، وكلّ فقرة من فقراته.

جدول رقم (7)

المتوسطاتِ الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة التقدير لمجالِ منشطات إستراتيجياتِ الادراكِ البعدية، وكلّ فقرة منْ فقراته مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
1-	أحرص على اجمال النقاط المهمة التي وردت في اللقاء	3.3707	1.15163	67.414	متوسطة
2-	احرص في نهاية اللقاء على طرح اسئلة تقويمية ختامية	3.3639	1.25033	67.414	متوسطة
3-	استخدم التقويم الختامي بهدف تشخيص نقاط القوة والضعف في الموقف التعليمي التعلمي.	3.3503	1.22949	67.414	متوسطة
4-	احرص على إعادة صياغة المادة بلغة المتعلمين للتحقق من درجة فهمهم.	3.3469	1.17803	67.414	متوسطة
5-	احرص على ان تكون الاسئلة التقويمية الختامية بدلالة اهداف اللقاء	3.3469	1.22071	67.414	متوسطة
6-	احرص على مراجعة المادة المتعلمة للتأكد من حصول عملية التعلم.	3.3231	1.20904	67.414	متوسطة
7-	احرص على استخدام التقويم الختامي للوقوف على درجة تحقيق المتعلمين لأهداف التعلم	3.2483	1.20702	67.414	متوسطة
8-	اكلف المتعلمين بمهام خارجية ترتبط بموضوع التعلم	3.1701	1.33922	67.414	متوسطة
9-	احرص على غلق الدرس وتلخيصه بشكل واضح.	3.1429	1.22544	67.414	متوسطة
	منشطات استراتيجيات الادراك البعدية مجتمعة	3.2959	1,22343		متوسطة

يُلاحظُ منَ الجدولِ أعلاهُ رقم (7) أنّ متوسط إستجابات أفراد العينة على مستوى هذا المجال قد بلغ متوسط (3.30) وبدرجة تقدير متوسطة، وجاءت درجات إستجاباتهم على مستوى فقرات هذا المجال متوسطة، وَمن أبرز الفقرات التي حازتْ على أعلى المتوسطات الفقرة " أحرصُ على إجمال النقاط المهمة التي وردتْ في اللّقاء « وبمتوسط حسابي قدره (3.37) وتلتْها الفقرةُ " أحرصُ في نهاية اللقاء على طرح اسئلة تقويمية ختامية " وبمتوسط قدره (3.36) ، أما أبرزْ الفقرات التي حازتْ على أدنى المتوسطات فمنها الفقرة " أحرصُ على غلق الدرس وتلخيصُه بشكلٍ واضح " وبمتوسط قدره (3.14) وتلتها الفقرة " أكلفُ المتعلمينَ بمهام خارجية ترتبط بموضوع التعلم " وبمتوسط قدره (3.17) .

- د) النتائجُ المتعلقةُ بالاداةِ ككل ومجالاتها، لإستخرج هذه النتائج تمّ حساب المتوسطاتِ الحسابية والانحرافاتِ المعياريةَ للأداة ككل ولكل مجالٍ من مجالاتها، والجدولُ التالي رقم (8) يوضحُ ذلك:

جدول رقم (8)

المتوسطاتِ الحسابية والانحرافات المعياريةِ على مستوى الاداةِ ومجالاتها الثلاثة

رقم المجال	اسم المجال	الانحراف	المتوسط	الدرجة
1	منشطات استراتيجيات الادراك القبيلة	1.28119	3.488	كبيرة
2	منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعلم	1.20622	3.439	كبيرة
3	منشطات استراتيجيات الادراك البعدية	1.22343	3.295	متوسطة
	الاداة ككل	1,23694	3.407	كبيرة

بالنظر الى استجابات أفراد العينة على مستوى الأداة ككل ومجالاتها الثلاثة، كما يُظهرها الجدول رقم (8) اعلاه، يُمكن القول أنّ المعلمين يدركون إلى حدٍ ما، أهمية استخدام منشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس، حيث تراوحت استجاباتهم بين متوسطة ومرتفعة، فحازت الاداة ككل على متوسط حسابي قدره (3.40) وبدرجة تقدير كبيرة، وحاز المجال الاول (مجال منشطات استراتيجيات الادراك القبيلة) على متوسط حسابي قدره (3.48) وبدرجة تقدير كبيرة ايضا، وحاز المجال الثاني (مجال منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعلم) على متوسط حسابي قدره (3.44) وبدرجة تقدير كبيرة كذلك، في حين حاز المجال الثالث (مجال منشطات استراتيجيات الادراك البعدية) على متوسط حسابي قدره (3.295) وبدرجة تقدير متوسطة، وهنا يمكن القول انّ درجة توظيف المعلمين لمنشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية جاءت بدرجة تقدير كبيرة، وقد يعزى ذلك الى ان النظام التعليمي عموما والمدرسي بشكل خاص يركز اكثر على الجانب المعرفي والعمليات المعرفية، وعموما يُمكن القول أنّ هذه النتائج تتقاطع وتلتقي مع ما خرجت به الكثير من الدِّراسات السابقة التي تناولت استخدام منشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس من نتائج حيث أكدت على اهمية وفائدة استخدام هذه المنشطات في تدريس مواد وموضوعات ومواد مختلفة، ومراحل مختلفة ولتحيق اهداف متنوعة.

وتلتقي الدراسةُ بهذه النتائج مع نتائج دراسة العقيلي (2016) التي أظهرت وجود إتجاهات إيجابية لدى المعلمات نحوَ إستخدام القصص المصورة في العملية التعليمية، وبدرجة مرتفعة وبمتوسط قدره (4،13) .في حينْ تتعارضْ مع دراسة الأسطل، (2013) الّتي بينت أن الدرجة الكلية لواقع استخدام تقنية الفصول الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس (58.49%) وأنّ النسب المئوية للممارسات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس بلغتْ (54.49%) ، وتتعارضْ كذلكَ مع دراسة البطحاني (2018) التي أظهرتْ نتائجُها أنّ المعلمين والمعلمات يمارسون مهارات التفكير التخيلي بدرجة ممارسة متوسطة، ومع دراسة (الشعيبي، 2020) التي أظهرت نتائجها حاجة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى العالية إلى التدريب على معظم بنود المحاور الخمسة في مجال تكنولوجيا التعليم (وبخاصةالاحتياجات التدريبية المرتبطة بإعداد مقررات التعليم الإلكتروني، والمرتبطة بإدارة محتوى التعليم الإلكتروني.

◄ ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني» هل هناكَ فروقٌ ذات دلالة احصائية في درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات لإستراتيجيات الادراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نظرهم تعزى الى متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

▪ تم اجراء اختبار (ت) لعينتين مُستقلتين لإختبار الفرضية التالية: « لا توجد فروقَ ذاتَ دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لبعض مُنشطات إستراتيجيات الادراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نظرهم تُعزى الى متغير الجنس"، والجدول (9) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (9)

نتائجَ اختبارِ (ت) للعيّنات المستقلّة لفحصِ مستوى دلالةِ الفروقِ حسبَ متغيّر الجنسِ

الرقم	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
1-	منشطات استراتيجيات الادراك القبلية	ذكر	172	3.3560	292	1.145	.253
		أنثى	122	3.5044			
2-	منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعليم	ذكر	172	3.3745	292	1.241	.216
		أنثى	122	3.5339			
3-	منشطات استراتيجيات الادراك البعدية	ذكر	172	3.2487	292	.919	.359
		أنثى	122	3.3625			
	منشطات استراتيجيات الادراك مجتمعة	ذكر	172	3.3433	292	1.192	.234
		أنثى	122	3.4901			

يتضّحُ من الجدولِ رقم (9) عدمُ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اجابات المعلمين فيما يتعلق بدرجة توظيفهم لمنشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس وذلك على مستوى المنشطات مجتمعة (الأداة الكلية) ، وعلى المجالات الفرعية كذلك؛ حيث بلغتْ قيم مستوى الدلالة للأداة الكلية وللمجالات الفرعية على التوالي (0.234، 0.253، 0.216، 0.359) ، وجميع هذه القيم أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) مما ينفي وجود فروق بين الذكور والاناث في درجة توظيفهم استراتيجيات الادراك في التدريس، وعليه يتمّ قبول الفرضية الصفرية التي تم افتراضها. وفي هذا إشارة إلى أفراد العينة يمتلكون إلى حدٍ ما وعيا بأهمية توظيف منشطات إستراتيجيات الادراك في المواقف التعليمية، بصرف النظر عن جنسهم.وقد يعزى ذلك إلى أنّ المعلمين ذكورا واناثا تلقوا نفس التدريب على إستخدام الصفوف الافتراضية، (إعداد المقررات الكترونيا وإدارة محتوها..) كما انه يتم على الاغلب الزامهم بقالب تعليمي موحد، هذا فضلا عن انهم محكومين بمدة معينة للقاء.

وَتلتقي الدراسةُ بهذهِ النتيجةِ مع دراسةِ البطحاني (2018) التي أظهرت نتائجها عدم جود فروق دالة في ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التخيلي على مستوى مجال مهارات التعرف الأولى، إذ تساوتْ فيهِ درجة الممارسة بحسب متغير الجنس، و مع دراسة الأسطل، (2013) التي اشارت الى أنهُ لا توجد فروق تعزى لمتغيرِ الجنسِ في استجاباتِ المفحوصينَ حول واقعِ استخدام تقنيةِ الصفوفِ الافتراضية في تدريسِ المقررات التربوية في جامعةِ القدسِ المفتوحة، ومع دراسةِ الجراح، (2020) التي اظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغيرِ الجنس في استجاباتِ المفحوصين حولَ اهميةِ الفصولِ الافتراضية في برامج التعليم، وكذلكَ معَ دراسةِ (الشعيبي، 2020) التي اظهرتْ عدمْ وجود فروق تعزى لمتغيرِ الجنس في استجاباتِ أفراد العينة حولَ الاحتياجاتِ التدريبيةِ لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في مجالِ تكنولوجيا التعليم، وتتعارضُ مع دراسةِ البطحاني (2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة في ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التخيلي بين الذكور والاناث على مستوى المجالات الثلاثة (مهارات تميز الأفكار، ومهارات التخيل الإبداعي، ومهارات التخيل التحويلي) و لصالح الإناث، ومعَ دراسةِ (أبو خميس وآخرون، 2013) التي اظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استخدام التقنيات الحديثة في التعلم من وجهةِ نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس وجاءت الفروق لصالحِ المعلماتْ.

▪ تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضية التالية: « لا توجد فروقَ ذاتَ دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجةِ توظيفِ معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنشطات إستراتيجيات الإدراك في التدريس من خلالِ الصفوف الافتراضية من وجهةِ نظرهم تعزى الى متغير المؤهل العلمي" والجدولُ (10) يوضحُ نتائجُ هذا الاختبار.

جدول رقم (10)

نتائجَ اختبارِ (ت) للعيّنات المستقلّة لفحصِ مستوى دلالةِ الفروقِ حسبَ متغير المؤهل العلمي

الرقم	المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
1-	منشطات استراتيجيات الادراك القبلية	بكالوريوس	212	3.2583	292	4.114	.000
		أعلى من بكالوريوس	82	3.8293			
2-	منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعليم	بكالوريوس	212	3.2931	292	3.829	.000
		أعلى من بكالوريوس	82	3.8221			
3-	منشطات استراتيجيات الادراك البعدية	بكالوريوس	212	3.1321	292	4.459	.000
		أعلى من بكالوريوس	82	3.7195			
	منشطات استراتيجيات الادراك مجتمعة	بكالوريوس	212	3.2499	292	4.200	.000
		أعلى من بكالوريوس	82	3.8032			

يَتضّحُ من الجدولِ رقم (10) أنَّ هناك فروقًا ذاتَ دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطاتِ اجاباتَ المعلمينَ بحسب متغير المؤهل العلمي فيما يتعلقُ بدرجةِ توظيفهم لمنشطات استراتيجيات الادراك في التدريس وذلك على مستوى المنشطات مجتمعة (الاداة الكلية) ، وعلى المجالات الفرعية كذلك؛ حيث بلغتْ قيم مستوى الدلالة للأداة الكلية وللمجالات الفرعية على التوالي (0.000، 0.000، 0.000، 0.000) ، وجميعُ هذهِ القيم أصغر من (0.05) مما يؤكدُ وجود الفروق بين المعلمين منَ حملةِ درجة البكالوريوس، والمعلمين من حملةِ الدرجاتِ أعلى من بكالوريوس في درجةِ توظيفهمْ لاستراتيجيات الادراك فيَ التدريس، وعليهِ يتمُ رفض الفرضية الصفرية التي تم افتراضها.

وبالنظرِ الى المتوسطاتِ الحسابيةِ يتبينُ أن الفروق على مستوى المجال الكلي لمنشطاتِ ستراتيجيات الإدراك، وعلى المجالاتِ الفرعية قد كانت لصالحِ المعلمين ممن يحملون درجاتِ علميةٍ أعلى من بكالوريوس حيث بلغتْ متوسطات إجاباتهم علىَ المجالِ الكلي وعلى المجالات الفرعية على التوالي (3.8032، 3.8293، 3.8221، 3.7195) ، وهي أكبرُ من متوسطات اجاباتْ نظرائهم ممن يحملونَ درجة البكالوريوس وكانت على التوالي (3.2499، 3.2583، 3.2931، 3.1321) ، بمعنى أن المعلمين ممن يحملونَ درجاتٍ علميةٍ أعلى من بكالوريوس يوظفون منشطات استراتيجيات الادراكِ في التدريس بدرجة تفوق نظرائهم من حملةِ درجة البكالوريوس.وهنا يمكنُ القول بانهُ كلّما إرتفعَ مؤهل المعلمِ إزدادت معارفه، وذلك بحكم تعرضه لمساقاتٍ وخبراتٍ تعليمية ربما تناولتْ هذه الاستراتيجيات وغيرها، مما يزيدُ من وعيهِ بأهمية هذهِ المنشطات، ويدفعه الى توظيفها في ممارساته التدريسية.

وتتعارضُ الدراسة بهذهِ النتيجة مع دراسةِ البطحاني (2018) التي أظهرت نتائجُها عدم جود فروق دالة في ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التخيلي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومعَ دراسةِ العقيلي (2016) التي اظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيرِ المؤهل العلمي، ومعَ دراسةِ الأسطل، (2013) التي اشارتْ الى عدم وجود فروق في استجاباتِ المفحوصين حولَ أهميةِ الفصولِ الافتراضية تُعزى لمتغيرِ المؤهلِ العلمي، ومعَ دراسةِ العقيلي (2016) التي اشارتْ الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجاباتِ المعلماتِ حول أهمية استخدام القصص المصورة في مجالِ نمو المهارات اللغوية للأطفالَ تعزى لمتغيّر المؤهل التعليمي، وتتعارضُ معَ دراسة (أبو خميس وآخرون، 2013) التي اظهرت وجود فروق تعزى لمتغيرِ المؤهل العلمي

- 3- تمّ إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لإختبار الفرضية التالية: " لا توجد فروقَ ذاتَ دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجةِ توظيفِ معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطاتِ إستراتيجيات الادراكِ في التدريس من خلالِ الصفوفِ الافتراضية من وجهةِ نظرهم تُعزى الى متغيرِ سنوات الخبرة؟ "، والجدولُ (11) يوضحُ نتائجُ هذا الإختبار.

جدول رقم (11)

نتائجَ اختبارِ تحليل التباينِ الاحاديّ (One Way Anova) (ت) للعيّنات المستقلّة لفحصِ مستوى دلالةِ الفروقِ حسبَ متغير سنوات الخبرة

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
1-	مجال منشطات استراتيجيات الادراك القبلية	بين المجموعات	12.245	2	6.123	5.247	.006
		داخل المجموعات	339.577	291	1.167		
2-	مجال منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعليم	بين المجموعات	9.266	2	4.633	4.004	.019
		داخل المجموعات	336.715	291	1.157		

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
3-	مجال منشطات استراتيجيات الادراك البعدية	بين المجموعات	6.437	2	3.219	2.986	.049
		داخل المجموعات	313.657	291	1.078		
	منشطات استراتيجيات الادراك مجتمعة	بين المجموعات	9.389	2	4.695	4.430	.013
		داخل المجموعات	308.416	291	1.060		

يَتضّحُ من الجدول رقم (11) أنَّ هناك فروقًا ذاتَ دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اجابات المعلمين فيما يتعلّقُ بدرجة توظيفهم لمنشطات استراتيجيات الادراك في التدريس بحسب متغير سنوات الخبرة، وذلكَ على مستوى المنشطات مجتمعة (الاداة الكلية) ، وعلى المجالات الفرعية كذلك؛ حيثُ بلغتْ قيم مستوى الدلالة للأداة الكلية وللمجالات الفرعية على التوالي (0.013، 0.006، 0.019، 0.049) ، وجميع هذه القيم أصغر من (0.05) مما يؤكد وجود فروق بين المعلمين من مستويات سنوات الخبرة المختلفة من حيث درجة توظيفهم لاستراتيجيات الادراك في التدريس، وعليه تم رفضُ الفرضية الصفرية التي تم افتراضها.وقد تكون هذه نتيجة طبيعية، اذ يُتوقع ان يُؤثر هذا المتغير على درجة توظيف المعلمين لاستراتيجيات الإدراك في التدريس عبر تقنية الصفوف الافتراضية، التي قد تكون جديدة وغير مالوفة بالنسبة لبعض المعلمين وبخاصة المعلمين الجدد او ذوي سنوات الخبرة الاقل، والعكسُ صحيح.وللتحقق من صحة هذا التفسير، وللوقوف على مواطن الفروق ووجهتها بين مستويات متغير سنوات الخبرة فيمل يتعلق بمنشطات استراتيجيات الادراك مجتمعة، تم إجراء إختبار أقلّ فرق دال إحصائيا (LSD) للفروق البعدية بين مستويات متغير سنوات الخبرة، والجدول (12) يوضحُ نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (12)

نتائجَ اختبار أقلّ فرق دال إحصائيا (LSD) للفروق بين مستويات متغير سنوات الخبرة ووُجهتها على المجالِ الكلّي لمنشطاتِ إستراتيجيات الادراك مجتمعة

	أقل من 5 سنوات المتوسط (3.0515)	من 5-10 سنوات المتوسط (3.4896)	اكثر من 10 سنوات المتوسط (3.5042)
أقل من 5 سنوات، المتوسط (3.0515)	----	.43809*	.45269*
من 5-10 سنوات، المتوسط (3.4896)		----	-.01461
اكثر من 10 سنوات، المتوسط (3.5042)			----

يُشيرُ الجدول رقم (12) إلى أنَّ الفروقَ بينَ إجاباتِ أفرادِ العيّنة فيما يتعلّقُ بالأداة الكليّة، حسبَ متغيّرِ سنواتِ الخبرة، كانتَ بين المعلمين ممن خبرتهم أقل من خمس سنوات في جهة، والمعلمين من فئتي الخبرة من 5 – 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات، حيث بلغ متوسط استجابات المعلمين من فئة الخبرة أقل من 5 سنوات (3.0515) ، مقابل متوسط (3.489) لمن خبرتهم من فئة من 5 – 10 سنوات، ومتوسط (3.5042) لمن خبرتهم تفوق 10 سنوات، حيث يمكن القول بأن هناك مؤشر على أنه كلما زادت خبرة المعلم في التدريس إزداد اطلاعه ونموه المهني، مما قد يفضي الى زيادة وعيه باهمية توظيف منشطات استراتيجيات الإدراك ويدفعه الى توظيفها في ممارساته التدريسية بشكل عام وفي المواقف التعليمية (الافتراضية) ، مما ينعكس ايجابا على دور ووظيفة الصف الافتراضي.هذا وبخاصة ان الصفوف الافتراضية تتمتع بميزات (مثل نوافذ الصف الافتراضي واشرطة الادوات والايقونات الخاصة به) تمكن المعلم من توظيف منشطات استراتيجيات الادراك في العملية التعليمية التعلمية.وتلْتَقي الدراسةُ بهذه النتيجة مع دراسة العقيلي (2016) الّتي أوضَحت وجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة من (6 – 10) سنوات، ومع دراسة البطحاني (2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة في ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التخيلي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيثُ بينت أنّ المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة (10) سنوات فأكثر أفضل بدلالة إحصائية، في حين تتعارض مع دراسة (حسامو، 2011) التي أظهرتْ عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين.

ثانيا- التوصيات:

1. حثّ المعلمين من حملة درجة البكالوريوس وتدريبهم على الإهتمام بتوظيف منشطات الإدراك في التدريس عبر الصفوف الافتراضية.
2. حثّ المعلمين حديثي التعيين وتدريبهم على الاهتمام بتوظيف منشطات الإدراك في التدريس عبر الصفوف الافتراضية.
3. ضرورة اهتمام المعلمين باستخدام منشطات الإدراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية، وبخاصة منشطات استراتيجيات الادراك البعدية لتفعيل هذه الصفوف.
4. أهمية ايلاء وزارة التربية والتعليم، والجامعات، وكليات إعداد المعلمين منشطات الإدراك اهتماماً خاصا لما تتمتعُ به من أهمية في تفعيل التدريس عموما وعبر الصفوف الافتراضية.
5. إهتمامُ المعلمين باستخدام منشطات الإدراك في التعليم الالكتروني وسواه لتحفيز طلبتهم على التعلم والبحث والاستكشاف، ورفع مستويات تحصيلهم.
6. إجراءُ دراسة تستكشف درجة المام المعلمين في مراحل مختلفة وتخصصات مختلفة بمنشطات الادراك.
7. إجراءُ دراسات تقيسُ درجة توظيف المعلمين لمنشطات الإدراك في تدريس المراحل المختلفة والتخصصات المختلفة.

المصادر والمراجع العربية:

- أحمد، علياء عصام. (2020) . أثر منشطات الادراك في بعض المهارات العقلية وتعلم المهارات الهجومية بلعبة كرة اليد لطالبات المرحلة المتوسطة. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات. جامعة بغداد.
- الأسطل، علا ياسين علي. (2013) . واقع استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطويرها. (اطروحة دكتوراة غير منشورة) ، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- برغش، رندة. (2020) . إستراتيجية التعلم المتباعد وأهميتها في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، المجلة الاكاديمية المفتوحة للعلوم التطبيقية والانسانية، 1 (1) : 1 – 13
- البطحاني، محمد عوض. (2018) . درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التخيلي في دولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية. جامعة آل البيت. كلية العلوم التربوية. 2018. الأردن.
- جابر، جابر عبدالحميد. (1999) . استراتيجيات التدريس والتعلم، ط1. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الجراح، فيصل صالح فريح. (2020) . واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا المستجد» كوفيد 19» من وجهة نظر المعلمين في الاردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية 4 (44) : 30 نوفمبر 2020 ص: 101 – 113
- أبو حليل، كريم عبيس. (2017) . مدى فاعلية استراتيجية المنشطات العقلية في تحصيل طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة المثنى في مادة المناهج، مجلة اروك، 3 (9) : 351 – 390
- حسامو، سهى علي. (2011) . واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، ملحق 2011: 278–243
- خان، بدر. (2005) . استراتجيات التعلم الالكتروني، ط 1: ترجمة علي بن شرف الموسوي وآخرون، شعاع النشر والعلوم، حلب، سوريا.
- أبو خميس وآخرون. (2013) . أثر التقنيات الحديثة في التعليم على تدريس مادة التكنولوجيا على المعلم والطالب في مدارس محافظة طولكرم، مجلة جامعة فلسطين التقنية للابحاث، 2013. 1 (1) : 36 – 45
- دروزة، افنان نظير. (2007) . النظرية في التدريس وترجمتها علمياً، ط2. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.
- دروزة، افنان نظير. (2004) . أساسيات في علم النفس التربوي: استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم (دراسات وبحوث وتطبيقات) ، ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- سالم، أحمد. (2004) . تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، ط1. الرياض: مكتبة الرشد.
- الشعيبي، أماني حمد. (2020) . الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28 (3) : 65 – 87
- الشمري، سهير رحمن سلمان. (2014) . تاثير برنامج تاثير برنامج تعليمي باستخدام المنشطات العقلية في اداء بعض مهارات الطوق بالجمناستك. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة ذي قار.
- صخي، **مهدي** حطاب و حميد، حوراء عبد الرزاق. (2010) . استعمال منشطات الادراك في تدريس مادة علم نفس الطفل لطالبات معهد اعداد المعلمات في تنمية تفكيرهن العلمي، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، 1 (8) : 278 – 325
- صندقلي، هناء ابراهيم. (2009) . صعوبات التعلم اضطراب الحركة وتشتت الانتباه، ط1 دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- عبد الأمير، فاطمة وجاسم، بتول محمد. (2009) . أثر منشطات إستراتيجيات الإدراك في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية مهارتهن العقلية في مادة علم الأحياء، مجلة القادسية في الاداب والعلوم التربوية، 1 (8) : 297 – 320
- عبد الباري، ماهر شعبان. (2011) . استراتيجيات تعلم المفردات النظرية و التطبيق. ط1. دار المسيرة للنشر والطباعة التوزيع، عمان، الاردن.
- عبد الحميد،عبد العزيز طلبة. (2010) . التعليم الالكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، ط1. المكتبة العصرية،مصر
- عبد الرضا، نجدت عبد الرؤوف و تكي، أياد. (2015) . صاحب حمادي علي فاعلية أنموذج مقترح لتصميم تعليمي على وفق منشطات الإدراك في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، مجلة أهل البيت عليهم السلام. العدد 17: 522–694
- عبد العزيز،حمدي احمد. (2008) . التعليم الالكتروني– المبادئ–الادوات –التطبيقات، ط2. دار الفكر ناشرون وموزعون،عمان–الاردن
- عبيدات، ذوقان وسهيلة أبو السميد. (2013) . استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، ط 3، مركز ديبنو لتعليم التفكير، عمان.
- ال عبد الكريم، مشاعل. (2019) . فاعلية استخدام التعليم الالكتروني في مدارس التعليم العام الاهلية بالرياض، المجلة العربية للتربية النوعية، 3 (10) : 113 – 140.
- العتوم، عدنان يوسف.) 2004. (علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، ط2. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- العربي، غريب. (2009) . تجانس الأسلوب المعرفي لكل من الأستاذ والطالب واثره على التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة العليا لاساتذة التعليم التقني بوهران على ضوء متغير الجنس والتخصص) دراسة ارتباطية، مقارنة) . (رسالة دكتوراة غير منشورة) ، جامعة وهران– كلية العلوم الاجتماعية– قسم علم النفس وعلوم التربية
- العزاوي، عبد محمد حسن. (2017) . أثر المنشطات العقلية في تنميةمهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القران الكريم والتربية الإسلامية» مجلة أدب الفراهيدي، 9 (31) : 476 – 510.
- عطية، سليمان جمال. (2006) . فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية، مجلة كلية التربية جامعة بنها، كلية التربية 67 (17) : 142

176 –

- عطية، محسن علي. (2010) . استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، ط1. دار المناهج، عمان، الاردن
- العفون، نادية حسين وقحطان، فضل راهي. (2010) . فاعلية تصميم تعليمي تعلمي وعلاقتهما بالتفكير العملي والوعي البيئي، ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن
- العفون، نادية حسين و جليل وسن ماهر. (2013) . التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات. ط. 1 دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان الاردن
- العقيلي، وفاء بنت عبدالله. (2016) . أهمية استخدام القصص المصورة في مجال نمو المهارات اللغوية للأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 4 (15) : 149 – 179.
- علاوي، فاطمة محمد. (2015) . أثر استعمال منشطات الادراك في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد اعداد المعلمات في مادة الجغرافية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية– جامعة بابل، العدد 23: 613 – 635
- العمري، حسن محمد حسن. (2017) . أثر استخدام الصفوف الافتراضية في تنمية مهارات الحوار والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو المقرر لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة القصيم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدِّراسات التربوية والنفسية 6 (19) : 31 – 47
- الفتلاوي، جوْذر حمزة كاظم وهراط إبراهيم عويد. (2014) . أثر منشطات الادراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة، مجلة كلية التربية الاساسية– جامعة بابل، العدد 17
- فهمي، احسان عبد الرحيم. (2003) . فعالية إستراتيجية ماوراءالمعرفة في تنمية مهارات القراءةالناقدة لدى طالبات الصف الاول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية ع3: 119 – 151
- المغربي، فائزة محمد عبد الرحمن و سندي، نادية أحمد إبراهيم. (2013) . أثر توظيف الفصول الافتراضية في تدريس وحدة الاتصال التعليمي على تحصيل طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء التخصصات المختلفة، مجلة بحوث التربية النوعية، 2013 (32) ، 460 – 485

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ahmed, A. (2020). The effect of cognitive stimulants on some mental skills and learning offensive skills by employing vollyball for middle school students (unpublished master's thesis), College of Physical Education and Sports Science for Girls. Baghdad University*
- *- Al-Astal, A. (2013). The reality of employing virtual classes in teachingeducational courses at al- Quds Open University and the means to develop them (Unpublished Doctoral dissertation), Al-Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *- Barghash, R. (2020). The strategy of spaced learning and its importance in teaching students with learning difficulties. The Open Academic Journal for Applied Sciences and Humanities, 1(1),1-13. DOI: 10.13140/RG.2.2.27715.43043*
- *- Al-Bathany M. (2018) The Degree of the Teachers' Practicing the Imaginative Thinking Skills in the First Three Grades in State of Kuwait*
- *(unpublished Thesis / Dissertation), Al al-Bayt University. Faculty of Educational Sciences. 2018. Jordan*
- *- Jaber, Jaber Abdel Hameed, (1999) Teaching and Learning Strategies, 1st Edition, Dar alfiker Arabi for Publishing and Distribution, Cairo.*
- *- Al-Jarrah, F. (2020) The reality of employing virtual classrooms in the distance education program in light of emerging Covid 19 pandemic from the point of view of teachers in Jordan, Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(44): 101-113*
- *- Abu Haleel, K. (2017). The Effectiveness of the Mental Stimulants Strategy on the Achievement of Students of the History Department at the College of Education for Human Sciences: Al- Muthanna University in Curriculum Courseubject. Arok Journal, 3(19), 351-390.*
- *- Hussamo, S. (2011) The reality of e-learning at Tishreen University from the point of view of faculty members and students. Damascus University Journal, Volume 27, Appendix 2011: 243-278*
- *- Khan, B. (2005). E-Learning Strategies. 1st Edition: Translated by Ali bin Sharaf Al-Mousawi et. al, Shuaa Publishing and Science, Aleppo, Syria.*
- *- Abu Khamis, L. A. and Aslieh, D A. and Salman, W. K. (2013). The impact of modern technologies in education on the teaching of technology on teacher and student in the schools of Tulkarm Governorate, Palestine Technical University Journal for Research, 2013. 1(1), 36-45. DOI: https://doi.org/10.53671/pturj.v1i1.16*
- *- Darwaza, A. (2007) Theory in Teaching and its Scientific Translation, 2nd Edition, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution. Amman.*
- *- Darwaza, A. (2004). Fundamentals of Educational Psychology: Perception Strategies and their Stimulants as a Basis for Designing Education; Studies, Research and Applications. 1st Edition, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution. Amman. Jordan.*
- *- Salem, A. (2004) Educational technology and e-learning, 1st Edition, Riyadh: Al-Rushd Library.*
- *- Al-Shuaibi, A. (2020). The training needs of the faculty members at Umm Al-Qura University in the field of educational technology innovations from their point of view. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28(3). IUG Journal of Educational and Psychology Sciences*
- *28 (3): 65-87*
- *- Al-Shammari, S. (2014). The effect of an educational program using mental stimulants on the performance of some ring skills in rhythmic gymnastics for female students. (Unpublished Master's Thesis), University of Dhi Qar,*
- *- Sakhi, M. and Hameed, H. (2010). The use of cognitive stimulants in teaching child psychology to female students of the Institute for Teacher Preparation in developing their scientific thinking. Journal of the College of Education, 1(8), 278-325.*
- *- Sandaqli, H. (2009). Learning Disabilities, Movement Disorder and Attention Deficit. 1st Edition Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Beirut, Lebanon.*
- *- Abdel-Ameer, F. And Jassim, B. (2009). The effect of stimulants of cognition strategies on the achievement of fifth-grade students in science and the development of their mental skills in Biology. Al-Qadisiyah Journal of Arts and Educational Sciences, 1(8), 297-320.*
- *- Abdel-Bari, M. (2011). Strategies of teaching vocabulary : theory and practice, 1st Edition Dar Al Masirah for Publishing, Amman, Jordan.*
- *- Abdel Hameed, A. (2010). E-learning and educational*

College of Basic Education, 17, 251-274.

- *Fahmy, I. (2003). The effectiveness of the meta-knowledge strategy in developing critical reading skills for first-year secondary school students. Journal of Reading and Knowledge Magazine,Egypt, 3,119-151.*
- *Al-Maghraby, F. M. A. and Sindi, N. A. I. (2013). The effect of employing virtual classrooms in teaching the educational communication unit on the achievement of female students of the College of Education at Umm Al-Qura University in the light of the various disciplines. Journal of Specific Education Research, 2013(32), 460-485 DOI: 10.21608/mbse.2013.144635*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Ace, T. & Casem, R. (2017). Spaced Learning Strategy in Teaching Mathematics. International Journal of Scientific & Engineering Research. 8(4): 851-856, DOI- 10.13140/RG.2.2.27715.43043.*
- *Chitra, A. P., & Raj, M. A. (2018). E-learning. Journal of Applied and Advanced Research, 3(S1): 11-13. DOI: 10.21839/jaar.2018.v3iS1.158*

  https://www.researchgate.net/publication/325086405_E-Learning
- *Baranova, E. (2017). Question-asking behavior as a form of cognitive activity in primary school children. Psychology in Russia: State of the Art , 10(1):4-17 DOI:10.11621/pir.2017.0101*
- *British Council .(2005). Cognitive strategies Teaching English. British Council.*

  https://www.teachingenglish.org.uk/article/cognitive-strategies
- *Blocki, J., Komanduri, S., Cranor, L., & Datta, A. (2014). Spaced repetition and mnemonics enable recall of multiple strong passwords. arXiv preprint arXiv:1410.1490: 1-16. DOI: 10.14722/ndss.2015.23094*
- *Hoppe HU, Joiner R, Milrad M, et al. (2003) Guest editorial: Wireless and mobile technologies ineducation.Journal of Computer Assisted Learning,19(3): 255–259*
- *Jordan, LuAnn (2009) An introduction to Cognitive Strategies. 2002-2005 University of North Carolina. Charlotte Instruction/Cognitive Strategies | Special Connections (ku.edu).https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2078&context=etd*
- *Kang, S. (2016). Spaced repetition promotes efficient and effective learning: Policy implications for instruction. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3(1), 12-19. DOI: 10.1177/2372732215624708.*
- *Schlusmans, K., Giesbertz, W., Rusman, E., & Spoelstra, H. (2009). The introduction of a virtual classroom instrument at the Open University of the Netherlands. Educational Innovation at the Open University of the Netherlands, 21.*
- *Subramaniam, N. K., & Kandasamy, M. (2011). The virtual classroom: A catalyst for institutional transformation. Australasian journal of educational technology, 27(8): 1388-1412. DOI: 10.14742/ajet.900*
- *Parker, M. A., & Martin, F. (2010). Using virtual classrooms: Student perceptions of features and characteristics in an online and a blended course. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6(1), 135-147. http://jolt.merlot.org/vol6no1/parker_0310.pdf*
- *Q. E. D Foundation .(2021). Developing Cognitive Activation. All Kinds of Minds (AKOM).https://www.allkindsofminds.org/attending-to-important-information- developing-cognitive-activation*

technology innovations, 1st Edition, Al-Maktaba Al-Asriya, Egypt.

- *Abdel-Ridha, N. And Taki, I. (2015) .The effectiveness of a suggestion to design an example of activating skills of intellectual thinking in geography. Ahl al-Bayt Journal,17, 495-538.*
- *Abdel Aziz, H. (2008). E-Learning Principles - Tools - Applications. 2nd Edition Dar Al-Fikr, Amman , Jordan.*
- *Obaidat, T. and Abu Al-Sameed S. (2013) Teaching Strategies in the Twenty-first Century Teacher and Educational Supervisor's Guide, 3rd Edition, Debno Center for Teaching Thinking, Amman*
- *Al Abdul Kareem, M. A (2019). The effectiveness of using e-learning in private public education schools in Riyadh. The Arab Journal of Specific Education, 3(10), 113-140 Doi: 10.33850/ejev.2019.52682*
- *Al-Atoom, A. (2004) Cognitive Psychology, Theory and Application, 2nd Edition. Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman.*
- *Al-Arabi, G. (2009). The homogeneity of the cognitive style of both the teacher and the student and its impact on the academic achievement of the students of the Higher School of Technical Education Teachers in Oran in the light of the variable of gender and specialization: correlative study, comparative. (Unpublished Doctoral Dissertation), Oran University, Oran,Algerie.*
- *Al-Azzawi, A. (2017). The effect of mental stimulants in developing the reading comprehension skills of second-grade students in the middle school in the subject of the Noble Qur'an and Islamic Education. Journal of Adab Al-Farahidi, 9(31), 476-510.*
- *Attia, S. (2006). The effectiveness of metacognitive strategies in developing reading comprehension skills for students with learning difficulties in the preparatory stage. Journal of the College of Education, 67(17), 142-176.*
- *Attia, M. (2010). Metacognitive Strategies in Reading Comprehension, 1st Edition. Dar Al-Manhaj, Amman, Jordan.*
- *Al-Affoon, N. and Qahtan, F. (2010). The Effectiveness of Instructional Design and its Relationship to Practical Thinking and Environmental Awareness, 1st Edition, Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.*
- *Al-Affoon, N. and Jaleel, W. (2013). Cognitive Learning and Information Processing Strategies, 1st Edition. Dar Al-Mahraj for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.*
- *Al-Aqili, W. (2016). Importance of using storyboards in the field of language skills development for children with intellectual disabilities from the female teachers' perspective. Journal of Special Education and Rehabilitation, 4(15), 149-179.*
- *Allawi, F. (2015). The effect of using cognitive stimulants in developing critical thinking among female students of the Teachers Preparation Institute of Geography. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, - Babel University, 1(23), 613-635.*
- *Al-Omari H. (2018). The effect of using virtual classes on developing dialogue skills, academic achievement, and attitude towards the course among students of the College of Sharia at Qassim University. Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 6(19):31-47*
- *Al-Fatlawi, J. And Harrat, I.(2014). The Impact of Realization Activators in Reading Comprehension for the Second Intermediate Students in the Reading Lesson. Journal of the*

- *Rodrigues, H., Almeida, F., Figueiredo, V., & Lopes, S. L. (2019). Tracking e-learning through published papers: A systematic review. Computers & Education, 136: 87-98.*
- *Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13(2):145-159.*
- *Schullo, S., Hilbelink, A., Venable, M., & Barron, A. E. (2007). Selecting a virtual classroom system: Elluminate live vs. Macromedia breeze (adobe acrobat connect professional). MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 3(4): 331-345.*

  http://jolt.merlot.org/vol3no4/hilbelink.htm